

UNIVERSITE PARIS X NANTERRE

ECOLE DOCTORALE 139

Doctorat épistémologie, histoire des sciences et des techniques

Philosophie

Emmanuel BRASSAT

**EDUCATION, APRENTISSAGE ET
CONNAISSANCE**

La formation des idées pédagogiques

Thèse dirigée par

Monsieur le Professeur Jean-Michel SALANSKIS

Soutenue le

Jury :

Résumé de la thèse

Depuis les débuts des sciences humaines à la fin du dix-huitième siècle, la pédagogie et la psychologie scientifiques se sont constituées conjointement autour des questions du développement et de l'activité d'apprentissage chez l'enfant. Les notions d'activité, de développement et d'apprentissage ont permis d'établir l'hypothèse empiriste d'une psychogenèse des facultés mentales dont l'enfance attesterait naturellement à travers ses âges successifs. Les mouvements d'*éducation nouvelle*, issus des thèses philosophiques et pédagogiques exprimées par Rousseau dans l'*Emile* en 1762, ont pu donner sa dimension pratique à l'idéal d'une *éducation négative* fondée sur l'activité de l'enfant comme expression spontanée de ses forces vitales et spirituelles. Dans l'entrecroisement d'une métaphysique de l'activité, d'une conception libérale humaniste de l'éducation, d'une rationalité émancipatrice et de perspectives pédagogiques psychophysiologiques, peu à peu marquées par l'évolutionnisme et l'utilitarisme, sont nés les principaux paradigmes des pédagogies contemporaines : sensualistes, vitalistes, pragmatiques, fonctionnalistes, puis constructivistes. Dans cette recherche, nous avons analysé de façon archéologique et généalogique, à l'instar de M. Foucault, les dispositifs philosophiques et épistémologiques convergents et opposés qui ont permis leur constitution. Il apparaît que Rousseau a non seulement écrit le programme de leur déploiement mais encore anticipé des contradictions que celui-ci allait rencontrer durant la crise institutionnelle ultérieure de la modernité.

Titre de la thèse en anglais :

Education, Learning and Knowledge. Formation of the educational ideas.

Résumé de la thèse en anglais

Since the beginning of human sciences at the end of the eighteenth century, scientific pedagogy and psychology were founded conjointly around questions of the development and learning activity in childhood. The ideas of activity, development and learning have allowed to establish the empiricist hypothesis of a psychogenesis of mental faculties that would be proven naturally by the successive phases of childhood. The movements of *New Education*, stemming from the philosophical and pedagogical theses expounded in Rousseau's *Emile* in 1762 have provided the ideal of a *negative education* founded on the activity of the child as spontaneous expression of his vital and spiritual forces with its practical dimension. It is in the intertwinement of a metaphysics of activity, a liberal and humanist conception of education, an emancipatory rationality, and pedagogical psychophysiological perspectives marked increasingly by evolutionism and utilitarianism, that the principal paradigms of contemporary pedagogies were born : sensualist, vitalist, pragmatic, functionalist, and finally constructivist. In the vein of M. Foucault this thesis proposes an archeological and genealogical analysis of the philosophical and epistemological apparatus or "dispositives" that, converging and diverging, made the formation of these pedagogies possible. It seems that Rousseau did not only write the program of their deployment, but also anticipated the contradictions that the latter would encounter during the subsequent institutional crisis of modernity.

Mots clefs : 1/ Education 2/ Pédagogie 3/ Psychologie 4/ Enfance 5/ Epistémologie 6/ Activité 7/ Apprentissage 8/ Constructivisme

Mots clefs en anglais : 1/ Education 2/ Teaching methods 3/ Psychology 4/ Childhood 5/ Epistemology 6/ Activity 7/ Learning 8/ Constructivism.

Laboratoire de rattachement : Les dynamiques de l'invention philosophique, scientifique et artistique. EA 373.

Ce travail de recherche est dédié

A la mémoire de mon père Jean Brassat, pour son goût analytique immodéré du texte et de la grammaire.

A Nadia Mammam, pour son amour, sa patience et ses encouragements, sans lesquels l'effort de longue durée que nécessite un tel travail n'aurait jamais pu se mener à bien.

A Gabriel, mon fils.

Je remercie très chaleureusement ceux qui ont rendu possible ce travail et l'ont accompagné de leurs soutiens et conseils tout au long de sa réalisation.

Jean Michel Salanskis, son directeur.

Jean-François Nordmann, Martine Cresta-Meskel, Sandra Bruno, Jean Le Cleach, Patric Leterme, mes collègues et amis.

Je remercie également

Chacun des membres du jury de cette thèse.

L'Université de Cergy-Pontoise et l'IUFM de Versailles qui en ont facilité la réalisation par des aménagements horaires.

Elisabeth Weber.

Les enseignants et les membres du CRPA de l'Ecole Nouvelle d'Antony qui montrent que des pratiques d'éducation nouvelle sont possibles.

Enfin je remercie tous les étudiants et les professeurs stagiaires de l'IUFM de Versailles qui par leur attention et leurs questions ont contribué à la maturation de la réflexion qui constitue le propos de cette recherche.

Table des matières

Page 9

Introduction générale.

Page 25

Argument.

Page 27

Hypothèses.

Page 29

Première partie : Les problèmes de l'éducation.

Page 83

Deuxième partie : Les définitions modernes de l'éducation.

Page 151

Troisième partie : La formation entre Kant et Durkheim.

Page 229

Quatrième partie : L'éducation active entre empirisme et idéalisme : Pestalozzi.

Page 291

Cinquième partie : L'éducation négative entre Rousseau et Hegel.

Page 389

Sixième partie : L'éducation moderne depuis Rousseau.

Page 541

Septième partie : Vérité et validité des méthodes actives.

Page 651

Conclusion

Page 673

Bibliographie

Introduction générale.

1/ - Préalables.

Dès qu'on se soucie d'étudier la genèse, la valeur des concepts, orientations et méthodes qui constituent ce que l'on appelle, au sein de l'histoire de l'éducation et de la philosophie, *Education nouvelle* ou *Pédagogie nouvelle*, ou encore *Ecole active*, voire *Méthodes actives*, qui, par opposition, se détermineront comme *modernes* et *non traditionnelles*, on rencontre d'emblée de nombreuses difficultés. La première est de pouvoir s'assurer du sens du terme de pédagogie, cela au delà de l'acception commune qu'il a pu prendre de méthode et/ou pratique d'enseignement. En 1998, D.Hameline observe que l'empan sémantique du terme est mal discernable, à la fois trop large et trop étroit, et rappelle qu'au début du siècle on lui reprochait de se réduire d'une façon limitative au domaine de l'instruction scolaire¹. La polémique qui sévit en France depuis une trentaine d'années autour de la dénonciation du *pédagogisme* n'a pas forcément contribué à éclaircir, sur le plan philosophique, ce qu'il en est de son sens, pas plus d'ailleurs que les raisons profondes d'une telle polémique.

Le problème ne se voit pas non plus définitivement résolu par l'introduction de la notion de *didactique*. L'idée moderne de la didactique apparaît chez le juriconsulte J.Bodin (1529-1635) et le pédagogue baconien W.Ratke (1571-1635). Selon ce dernier et telle que l'historien E.Garin en résume le sens en 1957, elle est la méthode qui permet que :

(...) tout soit enseigné en suivant le cours de la nature qui procède du simple au complexe, du connu à l'inconnu. (...) Rien ne doit être appris par cœur, parce qu'apprendre par la méthode mnémotechnique diminue la vivacité d'esprit ; tout doit être appris harmonieusement, sans contrainte. En premier lieu doit être apprise la chose puis ses modifications ; toute certitude doit se fonder sur l'induction et l'expérience².

A partir du 17^e siècle, cet idéal méthodologique devient dominant, se substituant à celui des études littéraires des Humanistes, études qui n'étaient d'ailleurs pas que littéraires puisqu'elles comportaient déjà la connaissance des sciences et des arts. L'idée en est reprise par J.H.Alsted (1588-1638), qui s'efforce de fixer de manière organique et par une classification systématique les principes de chaque branche du savoir, afin de réunir toute la science en un ensemble encyclopédique, accessible à tous dans une série de manuels exemplaires. Le projet est ensuite repris par son disciple, le savant protestant tchèque J.A.Komensky (1592-1670), dit Comenius et qualifié par l'historien français J.Michelet (1798-1874) de *Galilée de l'éducation*. Il le détermine comme le projet, *risqué*, écrit-il, d'un *art universel de tout enseigner à tous* et qui viendrait, par son degré de perfection, remplacer le simple et empirique *art d'enseigner*. Une expression que l'on peut donc traduire, du fait de la visée méthodologique systématique d'inspiration cartésienne qui fut

Hameline, Daniel. Article « Pédagogie » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1998.

² Garin, Eugenio. *L'Education de l'homme moderne*. Paris : Fayard, 1968, P. 202

celle de son auteur, par l'idée d'une *science de l'enseignement*, bien que Comenius n'emploie pas lui-même directement cette expression.³ Remarquons à ce propos qu'une telle dénomination tend à ne plus distinguer, dans la définition de l'éducation et de la pédagogie, connaissance, sagesse, morale pratique, science logique et naturelle et art. Des notions qui, en latin, restent encore de sens opposé, du fait de la persistance, dans la culture latine européenne, des distinctions aristotéliennes classiques de la théologie médiévale. En ce sens, la visée de Comenius n'est pas qu'intellectuelle et expérimentale, celle d'une science empirique, elle est aussi d'ordre spirituel et théologique, donc aussi éthique et pratique :

*Comme d'une source vive partent sans cesse des ruisseaux qui se fondent finalement en un seul fleuve, j'établis un art universel qui permet de fonder des écoles universelles. L'espoir est en proportion de l'attente. Certains y voient un rêve plus qu'une certitude. (...) L'affaire est de grande importance ; tous doivent souhaiter sa réussite, chacun doit l'examiner avec soin. Il va du salut de l'humanité entière que tous collaborent favorablement à la rendre possible.*⁴

Aujourd'hui, la *didactique* est, par opposition à la *pédagogie* qui ne serait que trop générale, l'étude des processus d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus.⁵ Or cette dernière rencontre les mêmes objections que celles que l'on peut entendre vis à vis de la pédagogie, c'est-à-dire de ne relever que d'une prétention infondée à la science. Le philosophe W.Dilthey (1833-1911), en 1888, dans un discours à l'académie des sciences de Berlin, déclarait :

*La province de la pédagogie est celle de l'art, non de la science (...) par conséquent aucune question concrète d'éducation ne peut trouver solution dans une science universelle.*⁶

Pourtant, dès les débuts du 19^e et au commencement du 20^e siècle, la pédagogie avait pu se voir définie par les philosophes, de façon relativement institutionnelle, soit comme une science pratique, soit comme devant être la *science de l'éducation*, devenir une didactique. En 1826, dans une série de cours fait à l'université de Berlin, le philosophe allemand F.Schleiermacher (1768-1834) la déclare être : *une science appliquée, en rapport avec l'éthique, dont elle découle, et coordonnée à la politique*⁷. Un disciple de Condorcet (1743-1794), M.A.Jullien (1775-1848), dans un ouvrage publié en 1812 et consacré au pédagogue rousseauiste suisse allemand J.H.Pestalozzi (1746-1826), en utilise déjà l'expression. Il préconisait, pour cela, le développement d'une pédagogie comparée. Pour les philosophes républicains français de la fin du 19^e siècle, F.Buisson (1841-1932), G.Compayré (1843-1913) et H.Marion (1846-1996), il s'agissait de donner à l'art d'enseigner ses lois positives, fondées sur l'analyse philosophique des faits psychologiques et pédagogiques, pour mieux lui adjoindre son sens moral et spirituel. Ainsi, en 1887, H.Marion écrit :

³ Comenius. *La Grande didactique*. Paris : Klincksieck, 1992, p.29.

⁴ *Ibidem*, p.29-30.

⁵ Martinand, Jean-Louis. Article « Didactique » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.

⁶ Dilthey, Wilhelm. „Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“.

Cité in : *Philosophie de l'éducation*. L.Morin et L.Brunet. Presses Universitaire de Laval, 2000.

⁷ Gandouly, Jacques. *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*.Strasbourg : Pus, 1997, p. 38.

*La pédagogie est donc à la fois la science et l'art de l'éducation ; mais comme il faut choisir, notre langue répugnant en général à ce qu'un même mot désigne à la fois un art et la science correspondante, je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement : la science de l'éducation.*⁸

Dans un infléchissement plus radical encore, il fallait transformer la pédagogie, avec l'appui de l'histoire, de la psychologie et de la sociologie, en une véritable science expérimentale, donc aussi en une *pédagogie expérimentale*. Une telle orientation apparaît aussi très nettement dans les travaux et initiatives institutionnelles de la psychologie scientifique de l'époque, faisant écho aux préoccupations du mathématicien et philosophe A.Cournot (1801-1877) qui avait écrit :

*En pédagogie comme en médecine, on n'est pas strictement borné à l'observation des phénomènes tels qu'ils se reproduisent d'eux-mêmes ; l'expérimentation directe n'est pas impossible, quoique le respect dû à la nature humaine et le but même de l'art ajoutent aux difficultés intrinsèques de l'expérimentation et en restreignent le champ.*⁹

Ainsi en 1899, le psychologue A.Binet (1857-1911) se rend dans les écoles avec l'appui des autorités politiques, tandis que son collaborateur, le médecin T.Simon (1873-1960) publie, en 1909, une *Pédagogie expérimentale*. En Allemagne paraît peu après, entre 1911 et 1915, l'ouvrage de E.Meumann (1862-1925), *Pour introduire à la pédagogie expérimentale*. Pour ce qu'il en est de l'évolution française de ce débat, le sociologue E.Durkheim (1858-1917), en 1911, affirme de la pédagogie qu'elle ne saurait être une science pure, puisqu'elle ne se contente pas de décrire mais détermine aussi ce qui doit être, comporte une démarche prescriptive et normative. Elle est à la fois une science appliquée et une réflexion morale¹⁰. Elle ne sera donc pour lui, en tant que telle, qu'une *théorie pratique* à laquelle histoire, sociologie et psychologie donneront un caractère scientifique. En 1946, le philosophe R.Hubert en arrive à la conclusion que :

*(...) aucune qualification exclusive ne lui est applicable : elle est science et réflexion pratique, technique et art tout à la fois*¹¹.

En 1966, le philosophe M.Lobrot déplace le problème en déclarant que l'éducation, si elle n'est ni science pratique ou appliquée, est plutôt une science objective et théorique, c'est-à-dire une *science de la pratique*¹². On parle aujourd'hui de *sciences de l'éducation* au pluriel, du fait que la visée d'une définition scientifique de l'éducation, ou du *savoir pédagogique*, se trouve placée à la convergence de plusieurs sources distinctes d'élaboration et de réflexion : les pratiques d'enseignement et d'éducation, l'observation de celles-ci, la philosophie, la sociologie, l'histoire, la

⁸ Cité par J.Gautherin., in *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France de 1882 à 1914*. Bern : Peter Lang, 2002, p. 324.

⁹ Cité par G.Mialaret., in *La pédagogie expérimentale*. Paris : Puf, Qsf?, n° 2555, 1991, P.5.

¹⁰ Durkheim, Emile. « Nature et méthode de la pédagogie ». In *Education et sociologie*. Paris : Puf, 1997, p. 69-90.

¹¹ Hubert, René. *Traité de pédagogie générale*. Paris : Puf, 1949, p. 9.

¹² Lobrot, Michel. *La Pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier-Villars, 1966.

psychologie, la psychosociologie, la démographie, la physiologie, l'économie et *la science de l'éducation* elle-même, en tant que discipline universitaire spécialisée¹³.

Etymologiquement le mot *pédagogie*, venu du grec antique, a d'abord désigné l'art de *conduire les enfants*, de les *gouverner* disent les auteurs de langue anglaise, c'est-à-dire de les diriger durant leurs années d'enfance. Dans les institutions sociales de l'antiquité, il correspondait effectivement à une tâche d'éducation qui n'était ni celle de la mère et du père ni celle du maître enseignant mais celle d'un précepteur domestique qui sans être savant, en tant que responsable au quotidien des enfants d'une maisonnée, était un éducateur auprès d'eux. En ce sens, penser la pédagogie, c'est aussi pouvoir définir le rôle de l'éducation dans la réalité humaine, sa fonction et ses fins. Car, les enfants, on ne les *conduit* pas pour rien, le terme n'est pas seulement métaphorique. On les dirige pour assurer *leur* éducation, pour les conformer plus ou moins à certains modèles, à certaines pratiques et principes de vie et de pensée. Et, par définition, il n'y a d'éducation que parce que l'enfant humain ne sait, ou ne peut pas encore se conduire de lui-même, ni n'y est autorisé, et n'est donc pas immédiatement le sujet d'une *autonomie*. Traditionnellement, dans la culture occidentale issue du monde latin, l'enfant est celui qui ne parle pas encore, fragile et maladroit, ou l'être puéril et impulsif dont les activités et les désirs doivent être bornés, réglés par l'adulte, jusqu'à sa maturité, cela parce qu'il ne sait pas encore *se contrôler*. On distingue la première enfance, avant sept ans, *infantia*, d'une seconde, *pueritia*, qui dure jusqu'à environ douze/treize ans. Il n'y a donc de pédagogie et d'éducation que finalisées par des projets d'éducation et d'enseignement. La définition de l'un de ces termes se montre donc intriquée à celle des deux autres.

Or au-delà de la contingence et de la diversité des civilisations, les sciences humaines et sociales, plus précisément depuis les travaux du philosophe et sociologue E. Durkheim, ont pu poser l'existence objective d'un *fait éducatif*, observable, en tant que réalité anthropologique et culturelle, déterminé par des pratiques institutionnelles dont la forme et l'organisation ne sont pas héréditaires. En ce sens, la pédagogie peut se voir définie, en un sens générique très provisoire et sans retenir ici aussitôt les distinctions établies par Durkheim, comme l'ensemble des conceptions et des méthodes, des buts et des moyens, qui président à l'action éducative auprès de l'enfant et aux enseignements qui lui sont donnés. Une telle action éducative, ou pédagogique, est donc à considérer ici dans toute sa complexité. On ne peut séparer en elle les dimensions corporelle, affective, intellectuelle, sociale et morale, sur lesquelles et à partir desquelles agit la nourrice, le parent, le tuteur, le pédagogue, l'éducateur, l'enseignant, le maître, reliant l'existence individuelle de l'enfant et sa personne à des finalités institutionnelles et culturelles.

Est donc requis, pour aborder le sens de la pédagogie, des pédagogies comme théories méthodes et pratiques d'éducation et d'enseignement, le préalable d'une définition suffisante de

¹³ Mialaret, Gaston. *Sciences de l'éducation*. Paris : Puf, 2006, p. 207-220.

l'éducation et des éventuels problèmes épistémologiques qu'elle entraîne. Par voie de conséquence, il apparaît comme également nécessaire de spécifier la nature de l'enfance humaine comme réalité corporelle, psychique, sociale et culturelle, puisque c'est à elle que l'action éducative est destinée, du fait du caractère d'inachèvement individuel que l'enfant peut montrer.

De tels problèmes de définition, d'emblée, nous apparaissent comme mêlant étroitement des déterminants à la fois factuels et théoriques. Ils présupposent de déterminer philosophiquement les caractéristiques générales de l'éducation et les types de discursivités, historique, psychologique, sociologique, épistémologique, qui interviennent dans sa définition. Une tâche qui paraîtra peut-être a priori immense et trop ambitieuse, mais qui doit pouvoir se traiter d'une façon suffisamment exhaustive, en suivant une démarche archéologique et généalogique. C'est du moins ce que nous supposons en empruntant à E.Durkheim et M.Foucault le modèle d'une histoire diffractée qui n'est pas une simple succession. L'action éducative, à la fois comme classe de faits, notion axiologique et praxéologie, est effectivement inscrite dans une complexité. Celle-ci mêle non seulement faits et valeurs, mais aussi champs disciplinaires, orientations épistémologiques et culturelles, formes institutionnelles et pratiques éducatives et comporte des aspects historiques. Pour autant, on peut s'efforcer d'en saisir la complexité au sein d'une histoire des concepts, d'une analyse de leurs intrications qui opérerait par réduction. L'époque qui nous intéresse quant au déploiement des idées pédagogiques est d'abord celle de la modernité. Elle se situe dans une séquence temporelle qui va de la fin du 17^e au milieu du 20^e siècle, du philosophe Locke (1632-1704) au psychologue et épistémologue J.Piaget (1896-1980). Or celle-ci est effectivement marquée par l'accentuation d'une visée scientifique, ou scientiste, quant à l'éducation. Ainsi le philosophe H.Spencer (1820-1903), en 1858, écrit :

*On ne peut invoquer aucun motif raisonnable pour laisser l'art de l'éducation en dehors de nos cours d'études. (...) Le sujet qui comprend tous les autres sujets, et qui doit par conséquent former le point culminant de l'éducation, c'est la théorie et la pratique de l'éducation.*¹⁴

Sans prétendre à refonder les principes premiers d'une nouvelle science positive de l'éducation, nous voudrions nous livrer à une investigation du contexte philosophique et épistémologique qui a donné lieu au sein de la modernité à l'idéal d'une *Education nouvelle* et au projet d'une pédagogie rationnelle fondée sur la spécificité de l'enfance. Un terme qu'emploie de façon inaugurale le philosophe G.Fichte (1762-1814), au tout début du 19^e siècle, en allemand celui de *Reformpädagogik*, cela cinquante ans à peine après la parution de l'*Emile* de Rousseau, et à peine quarante ans avant la parution des textes de H.Spencer sur l'éducation.

Nous voudrions pouvoir le faire sans ignorer la prudence que requiert l'historien. Elle invite à ne pas négliger le fait que l'idéal de l'*Education nouvelle* est aussi le résultat d'une construction théorique a posteriori, déjà à l'oeuvre chez Fichte, qui a servi à légitimer, chez ses différents

¹⁴ Spencer, Herbert. *De l'éducation. Intellectuelle, morale et physique*. Paris : Alcan, 1930, p. 168-169.

thuriféraires, l'unicité intellectuelle et pratique du mouvement des *Ecoles nouvelles* au début du 20^e siècle, un idéal éducatif dont l'enracinement historique et la continuité, depuis Rousseau, ne vont nullement de soi. A ce propos, en 1992, J.Oelkers écrit :

*Une historisation qui se veut critique ne doit pas se fier à de telles constructions, mais doit étudier le sujet de la continuité et de la discontinuité indépendamment de l'optique historique des acteurs. [Plus loin] La Reformpädagogik est la construction d'une historiographie intéressée. Avec la distance vis-à-vis de l'événement historique se renforce la déconstruction qui débouche sur de nouvelles descriptions pour lesquelles la distance, l'historisation critique et un sens marqué des différences sont fondamentaux.*¹⁵

Pour cela, le premier enjeu de cette recherche est de parvenir à produire une définition suffisante du rôle de l'éducation dans l'expérience humaine. Il s'agit de viser à établir une définition conceptuelle et philosophique de valeur suffisamment générale de la notion d'éducation, permettant de présenter les difficultés nodales qui peuvent s'y présenter. La démarche suivie sera donc d'abord plutôt synthétique et déductive, sans pour autant être résolutive.

2/ - Préalables épistémologiques.

En ce sens, si la question de la nature et du sens de la pédagogie apparaît comme toujours étroitement liée à des pratiques et à des contenus d'enseignement, à des institutions et à des savoirs, à des doctrines et des croyances, à des époques distinctes, donc à différents *paradigmes*, elle dépend tout autant du type de disciplines qui lui ont permis de se constituer comme discours axiologique et épistémologique, donnant lieu au projet, déjà annoncé dans la littérature philosophique dès le 17^e siècle, d'une *science de l'éducation*. Contemporain de Comenius, vers 1661, Spinoza (1632-1677) écrit à ce propos dans une perspective qui n'est pas sans lien avec la sienne, quoiqu'elle ne soit pas théologique :

*Je me bornerai à dire ici brièvement ce que j'entends par bien véritable et aussi ce qu'est le souverain bien.(...) Telle est donc la fin à laquelle je tends : acquérir cette nature supérieure et faire de mon mieux pour que beaucoup l'acquière avec moi.(...) Pour parvenir à cette fin il est nécessaire d'avoir de la Nature une connaissance telle qu'elle suffise à l'acquisition de cette nature supérieure ; en second lieu, de former une société telle qu'il est à désirer pour que le plus d'hommes possible arrivent au but aussi facilement et sûrement qu'on pourra. On devra s'appliquer ensuite à la Philosophie Morale de même qu'à la Science de l'Education.*¹⁶

On voit ici que le projet d'une telle science est relié chez Spinoza à une perspective d'élévation morale, celui d'*acquérir une nature supérieure*, qui est aussi éminemment politique. Comenius ne pense pas différemment. Par science, il faut donc également entendre chez ces auteurs la visée d'une connaissance qui est aussi une éthique, un art de vivre, une pratique *active*, comme avait pu déjà l'énoncer Rabelais dans le fameux adage : *science sans conscience n'est que ruine de l'âme*.

¹⁵ Oelkers, Jürgen. « La Reformpädagogik au seuil de l'histoire : distanciation, historisation et différenciation », in *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*. D.Hameline, J.Helmchen, J.Oelkers. Bern : Peter lang, 1995, p. 31-47

¹⁶ Spinoza. *Traité de la réforme de l'entendement*. In *Œuvres*, vol.I. Paris : Garnier-Flammarion, 1964, p.184-185.

Pour ce qu'il en est de la France, depuis le début du 19^e siècle, elle aura vu intervenir successivement dans la définition d'une telle *science pédagogique*, chacune à son tour d'autorité : la médecine, la philosophie, l'histoire, la psychologie, la psychiatrie, la sociologie et les sciences cognitives. Et, si par éducation, il faut entendre l'ancienne tétralogie: *élever, éduquer, instruire et former*, toute théorie de l'éducation, mais aussi pédagogique, apparaît à la fois comme une analyse du réel de l'enfance, mais aussi une théorie du développement de l'esprit, des facultés corporelles et mentales, de l'apprentissage et de la maturation individuelle, sociale et culturelle. Plus spécifiquement, toute théorisation de l'éducation semble devoir impliquer, cela très probablement depuis les débuts du 18^e siècle, d'analyser et de déterminer la disposition, le développement, la genèse ou les modalités d'expression des capacités mentales, des possibilités psychiques subjectives propres à l'être humain. Quand ce n'est, par ailleurs, dans une perspective plus récente, l'analyse des dispositifs sociaux, politiques et culturels de l'éducation.

Or si l'être humain peut se voir défini, d'une manière très générale et dans une perspective anthropologique, comme un être vivant individué et social, capable de percevoir et de ressentir par les organes des sens, d'éprouver des affects et des sentiments quant à soi et à l'autre, de se mouvoir et d'agir de façon volontaire sur son environnement de façon diversifiée pour s'y adapter et l'utiliser pour sa satisfaction et conservation, de produire diverses réalisations matérielles qui sont toutes les résultats artificiels de son activité, de communiquer par le langage, de se représenter, d'interpréter, de concevoir, de juger et de raisonner par des pensées inhérentes à son activité mentale, toute théorie de l'éducation va impliquer plus ou moins une éthique et une épistémologie, entendue ici au sens de *théorie de la connaissance*, voire une *psychologie*. Disons encore que si l'être humain est celui qui perçoit, parle, ressent, apprend, imagine, invente, agit, juge, raisonne et choisit, il nous faut nous efforcer de savoir comment il le fait, ou comment il a pu acquérir ou *développer* de telles capacités, cela si l'on veut produire une théorie de l'éducation et de la pédagogie qui soit fondée en droit et en fait. C'est-à-dire qu'il nous faut prendre connaissance de nos capacités de connaître dans leur exercice propre et dans leur gestation. Une orientation dont l'initiateur fut le philosophe anglais postcartésien J.Locke, également théoricien de l'éducation et précepteur. Il s'agit d'envisager le sentir et le percevoir, l'imaginer et le concevoir, le vouloir et l'agir, le réfléchir, comme les sources plus ou moins *actives* de nos connaissances et les produits de notre expérience. A partir du moment où l'on pose que l'expérience vécue est la source initiale de toute connaissance, c'est là la seule façon de nous permettre d'établir ce que sont effectivement apprendre, se *perfectionner* et se *développer*, accéder à *maturité*. C'est donc ici la notion d'*activité* qui apparaît comme centrale, qu'elle soit définie comme de source physiologique ou intentionnelle.

Une telle connaissance, qui n'est plus d'ordre métaphysique, sera alors nécessairement reliée à des préoccupations empiriques, à des sciences positives et expérimentales comme la médecine, la biologie, la neurophysiologie, ou à une perspective positiviste quant à l'existence humaine et à ses

spécificités, comme celles de la psychologie, de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociologie, de la psychosociologie, de l'anthropologie, de l'histoire, de l'épistémologie, ou à l'intersection de ces différents domaines. La place de la logique dans les théories de la connaissance et de l'apprentissage relevant d'un problème plus singulier, dès qu'on en fait, comme Piaget, la structure même du développement mental et des phases de son évolution. Or dès que l'on confronte de telles disciplines dans leur théorisation de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage, il apparaît que les questions les plus cruciales autour desquelles s'articule sa définition sont le plus souvent faites de dualités nodales, d'oppositions plus ou moins irréductibles que ces théorisations suscitent ou rencontrent. Ce sont, pour les principales, l'opposition de l'individuel et du social, du naturel et du culturel, du mécanique et de l'intentionnel, du formel et du vital, du statique et du dynamique, du structurel et du fonctionnel, de l'inné et de l'acquis, du psychophysique et du linguistique, du donné réel et du construit produit, du psychologique et du sociologique, du physique et du psychique, sans qu'elles viennent se superposer nécessairement, ni ne puissent jamais vraiment s'annuler selon les axes et les conceptualisations des analyses développées.

Pour notre part, nous voudrions montrer que ce sont de telles dualités constitutives que les théories pédagogiques et l'action éducative moderne auront eu constamment pour but de traiter, de réduire, ou de vouloir résoudre sur le plan pratique. Cela, que ces dualités soient présentées comme de nature objective ou bien, au contraire, issues de questions récurrentes au sein de la définition théorique de l'enfance et de l'éducation, des capacités et limites de cette enfance. Mais, ce faisant, c'est la question de la présence ou non d'un *opérateur transcendantal*, d'un réalisme sous-jacent qui se trouve posée. Un tel opérateur serait capable de permettre de réduire ces dualités, à la façon d'une sorte d'idéal conceptuel régulateur, au sens de Kant, ou de phénomène objectif global ayant une valeur équivalente, intégrative et appropriative. Il permettrait de défaire les contradictions de l'enfance et de l'éducation, de la culture et de la société. L'exigence de son maniement théorique, ainsi que de sa postulation a priori ou par une déduction empirique, ne pouvant se voir évitée. Celui-ci interviendrait de façon constante dans les théories éducatives, qu'il soit désigné comme nature pré-formatrice chez Rousseau, évolution naturelle progressive chez Spencer, adaptation au milieu après Darwin, vie intuitive et besoin spontané chez Decroly et Ferrière, équilibre biologique chez Piaget et Claparède, intégration fonctionnelle chez Wallon, ou ensemble social formateur chez Natorp, Dewey et Durkheim.

Ce deuxième objectif de recherche s'entremêle donc au précédent et conduit à consacrer à l'œuvre de Rousseau une attention particulière. L'analyse tendra donc ici à suivre une démarche critique et dialectique d'analyse des contradictions propres aux orientations présentées.

3 / - L'utilité d'une analyse de l'œuvre philosophique pédagogique de Rousseau.

La, ou les, pédagogies modernes et *nouvelles*, certes anticipées dans leurs orientations par des auteurs comme : J.L.Vivès (1492-1540)¹⁷, Erasme (1467-1536)¹⁸, Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533-1592)¹⁹ et Comenius (1592-1671)²⁰, ont été théorisées par Rousseau (1712-1778) de façon fondatrice et en relation directe avec les théories de la connaissance de son temps, celles de Locke (1632-1704) et de Condillac (1714-1796). La réception en Europe de son œuvre est directement à l'origine des premières expériences dites de *l'Education nouvelle*, expérimentation pédagogique d'une éducation libérale, du latin des Humanistes *liberaliter*, et d'une instruction orientées par les besoins apparents spontanés, les inclinaisons et les actes de l'enfant, ainsi que sur sa relation à son environnement, au vivre, plutôt que sur la seule assimilation de connaissances intellectuelles déjà constituées au moyen d'une soumission disciplinaire au savoir et à la volonté de l'adulte. Le philosophe humaniste J.L.Vivès affirmait déjà, dès 1531, qu'il fallait, dans l'enseignement, susciter chez l'élève l'autonomie d'exercice, favoriser l'activité expérimentale, introduire le jeu avec le jeune enfant et que la pédagogie devait s'appuyer sur une psychologie empirique²¹. L'historien italien de la Renaissance E.Garin écrit à son propos :

*[A la différence d'Erasme] La valeur de Vivès (...) réside dans ses observations psychologiques, dans sa recherche - en se référant aux œuvres des médecins - d'une vision plus rigoureuse de la vie de l'enfant, des caractéristiques et du développement de ses fonctions (de sa mémoire par exemple), des manières de comprendre son tempérament et de définir ses aptitudes. Il y a ici, sans doute, une tentative sérieuse d'ordonner les studia humanitatis selon les possibilités et les capacités réelles des enfants pour rendre plus efficace la nouvelle éducation.*²²

Or ce sont là des orientations que l'on désigne désormais, non parfois sans dédain et ignorance chez certains auteurs polémiques, comme de nature *puerocentriques*, ou centrées sur l'apprenant.

De cette nouveauté pédagogique, l'œuvre théorique, mais surtout pratique du suisse allemand républicain J.H.Pestalozzi (1746-1827) aura été le laboratoire expérimental emblématique pour toute l'Europe politique, intellectuelle et scientifique du début du 19^e siècle²³. Celui-ci aura non seulement tenté de traduire les idées de Rousseau dans des pratiques de vie et d'enseignement, mais également donné lieu à la double constitution, ici reliée, des prémisses d'une science psychologique empirico-formelle et d'une pédagogie expérimentale, en inspirant notamment assez directement les philosophes F.Herbert (1776-1841), en Allemagne et Maine de Biran (1766-1824), en France. Considérés par les historiens de la psychologie scientifique comme les fondateurs de

¹⁷ Vivès, Juan Luis. *Des disciplines à transmettre*. Bruges : 1531.

¹⁸ Erasme. *De l'éducation des enfants*. Rotterdam : 1551.

¹⁹ Montaigne. « De l'institution des enfants », in *Essais*. Bordeaux : 1580.

²⁰ Komensky, Jan Amos, dit Comenius. *La Grande didactique*. Amsterdam : 1657.

²¹ Hoz, Victor Garcia. « Jean -Louis Vivès pédagogue de l'Occident. ». In *Les grands pédagogues*. Pub. sous la direction de J.Château. Paris : Puf, 1956, p.23-43.

²² Garin, Eugenio. *L'éducation de l'homme moderne*. Paris : Fayard, 1968, p.152.

²³ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* Bern et Zurich : 1801.

cette discipline dans leurs langues respectives, il est tout à fait remarquable d'observer que tous deux se sont intéressés de façon significative à la pédagogie nouvelle et à Pestalozzi. D'un point de vue philosophique, la lecture et l'analyse de l'œuvre inspiratrice de ces pratiques pédagogiques nouvelles, *l'Emile*, publié en 1762, permettent d'établir plusieurs de leurs orientations. Elles comportent des aspects relativement paradoxaux, ce qui, bien au contraire, n'en annule nullement l'intérêt. *L'Emile* peut être lu, quant à la pédagogie, à l'enfance et à l'éducation, sur plusieurs plans. L'un est psychologique et épistémologique, le second métaphysique et théologique et le troisième éthique et politique. Ils ne se recouvrent pas nécessairement, Rousseau n'étant pas un penseur systématique.

Ce à partir de quoi, on peut montrer, en systématisant la lecture du texte et en analysant les dix principes pédagogiques essentiels qu'il recèle, que : A/ Psychologie et pédagogie ont partie liée depuis Rousseau, même après l'éloignement de ces disciplines de toute métaphysique. B/ Rousseau peut être considéré comme le fondateur le plus significatif des méthodes nouvelles d'éducation, parce qu'il en a noué de façon originale les principaux vecteurs psychologiques, épistémologiques et philosophiques. C/ La notion d'*activité*, à la fois métaphysique, empirique et cognitive, est le point clef depuis Rousseau de toutes les théories de l'apprentissage, y compris dans sa transformation, après Darwin et Spencer, en une théorie évolutionniste fondée sur l'adaptation fonctionnelle vitale appliquée aux apprentissages de l'enfant. D/ La psychologie présuppose des conceptions métaphysiques sous-jacentes, toujours difficiles à écarter malgré son empirisme et son positivisme déclarés. E/ Le fond philosophique initial sur lequel se pose la question pédagogique moderne est non seulement l'opposition de l'empirisme et du rationalisme, mais aussi celle du vitalisme et du spiritualisme, avec comme adversaire le matérialisme. F/ Le discours de Rousseau quant à l'enfance et ses capacités mélange, très paradoxalement, une perspective épistémologique moderne, presque déjà psychophysiologique, une conception aristotélicienne de l'intelligence et de la perception pré-moderne, à une sorte de vitalisme dynamique, spiritualiste et préromantique. G/ Le naturalisme psychopédagogique repose chez Rousseau sur une dimension de négativité qui nie sa naturalité et le relie à un drame humain, à un conflit intérieur de nature métaphysique et dialectique, voire esthétique, transformant par cela le statut de sa théorie pédagogique. H/ Les méthodes pédagogiques issues de Rousseau, si elles sont philosophiquement très discutables sur les plans psychologiques et épistémologiques, restent éthiquement intéressantes et propices sur le plan pédagogique, parce qu'elles tendent à remettre en cause dans l'enseignement la logique dogmatique du savoir et le principe archaïque de l'autorité éducative, ce qui n'implique nullement la disparition du savoir de référence et de l'autorité éducative dans la relation à l'enfance. I/ La question de l'opposition du signe, du texte et de l'écriture aux perceptions spontanées du sujet agissant et concevant, est le point souvent aveugle de toute théorie pédagogique nouvelle, cela dans une

filiation directe, pour cette question, avec le nominalisme et l'empirisme, notamment depuis Locke et Condillac qui sont les deux références philosophiques explicites de Rousseau dans ce texte.

La compréhension de Rousseau apparaît donc ici comme la troisième étape de ce travail. La méthode suivie sera cette fois analytique et herméneutique, puis systématique et dialectique.

4/ - Conséquences de ce qui précède quant à l'idée d'apprentissage.

Il apparaît donc attesté, au moins depuis le 18^e siècle, que toute théorie pédagogique, du fait du développement de la question épistémologique et des préoccupations psychologiques qui la déterminent, comporte implicitement, ou doit comporter explicitement, au moins en arrière plan, une conception du sujet humain individuel, puis social, décrivant ses capacités mentales et/ou spirituelles. De ce fait, toute pédagogie nécessite donc de devoir reposer sur une définition plus ou moins précise des pouvoirs de la pensée humaine, sur l'analyse du fonctionnement d'éventuelles facultés mentales chez l'enfant, en relation à son environnement et à l'expérience qu'il en a. Qu'est ce donc qui définit, détermine, organise *des* fonctions cognitives et perceptives chez l'enfant humain ? Comment de telles capacités se développent-elles ? Pourquoi le font-elles de cette façon plutôt que tout autrement ? Dans quel ordre ? Autant de questions qui apparaissent dès lors comme majeures pour établir la compréhension de ce que c'est qu'apprendre. Inversement, à l'instar de la statue de Condillac, l'enfant se voit devenir le laboratoire vivant et réel de l'observation psychologique, le témoin objectif de l'établissement des pouvoirs de l'esprit humain et de leur émergence.

Une telle conception du sujet humain pris dans l'analyse des capacités de son enfance voit alors son champ de définition et d'étude s'élargir. La réalité de son développement et de sa formation peut désormais se voir conçue comme philosophique, *psycho-logique*, *idéo-logique*, politique, psychologique, sociologique, voire psychophysiologique ou psycholinguistique, voire à partir du négatif, de façon psychopathologique. L'enfance devient le révélateur et l'enjeu expérimental des conceptions modernes du sujet humain, ainsi que de sa transformation, ou amélioration éventuelle. Le perfectible humain évoluant vers une sorte d'éthique de l'éducabilité. Or, si on peut enseigner et éduquer quelqu'un sans se référer nécessairement à des conceptions pédagogiques théoriques, il n'est pas possible, sur un plan axiologique, de ne pas se référer à une conception de la subjectivité de l'enfant et à au moins une ou à plusieurs théories de l'apprentissage et des fins de l'éducation, même implicitement.

Il devient alors nécessaire de préciser ce qu'on entend par action, activité spontanée, acte d'apprendre chez l'enfant, voire aussi chez l'adulte. De même, il faut pouvoir établir la nature des différentes théories de l'apprentissage mises en œuvre et leur degré positif de validité, ou sinon prouver pourquoi l'établissement d'une telle théorie n'est pas pertinent en matière d'éducation. On

sera conduit dans cette recherche à montrer que les descriptions postulées objectives des processus de pensée ne viennent pas nécessairement coïncider avec le réel empirique des situations d'apprentissage. Il n'est pas absolument certain qu'il y ait *une* théorie universelle de l'apprentissage et de l'enseignement, positivement descriptible et formalisable. En ce sens, il peut sembler que bien des postulats de la pédagogie reposent sur des affirmations rhétoriques, et sont donc des *formations discursives*, plus ou moins élaborées à partir d'éléments empruntés à divers savoirs constitués, par la suite complétés par des conceptions venant justifier après-coup une pratique, comme le soutient A.Vergnioux en se référant à Foucault²⁴.

Par ailleurs, une telle dichotomie entre théorie et pratiques, n'a rien d'étonnant du fait de la diversité des personnes humaines et des situations d'enseignement et d'éducation. Ces situations comportent non seulement une part de négativité, d'impossibilité, ce dont Rousseau eut déjà nettement conscience, mais rencontrent aussi des modalités subjectives singulières propres à la personne de l'enfant. Il faut admettre qu'il y a des processus irréductibles de différenciation, de secret et d'intimité, ainsi que de socialisation tous imprévus et imprévisibles qui débordent la conceptualisation de l'apprentissage et de la didactique. Ils ne confirment donc pas toujours la validité de conceptions cognitives préétablies dont la pédagogie mise en œuvre serait directement déductible : facultés distinctes, âges mentaux, stades de développement, degrés de maturation, caractérologie individuelle, méthodologies analytiques, organisation modulaires des fonctionnalités mentales, etc. Ce en quoi, la pédagogie devrait nous apparaître comme restant contradictoire et incertaine. En cela, on peut affirmer qu'elle nécessite toujours des décisions d'orientation locales et occasionnelles, des ajustements opératoires, afin de ne pas voir ses efforts annulés, neutralisés par la dimension souvent contradictoire des thèses qui l'animent. Art plutôt que science disait Durkheim, *théorie pratique* plutôt que doctrine rigoureuse.

Il en découle que trois possibilités semblent devoir se présenter à l'investigation :

1/ Soit on postule, ou on croit pouvoir posséder, une théorie de l'apprentissage induite de l'analyse expérimentale des capacités de la pensée, ou dérivable de la conduite des enfants quand ils agissent et apprennent, ou encore de l'hypothèse d'une formalisation possible des fonctions mentales et/ou cérébrales et des modalités cognitives de l'esprit humain. On dispose alors d'un modèle directeur dont on peut dériver les principes d'une pédagogie expérimentale issue épistémologiquement d'une psychologie de l'éducation. Elle sera plus ou moins favorable et compatible avec les orientations issues de l'*Education nouvelle*, selon le degré d'importance qu'elle accorde à l'autonomie de l'enfant et selon le sens qu'elle donne à son activité.

2/ Soit on décide de ne procéder qu'empiriquement, à partir de l'observation des situations concrètes, puis de la description des modalités de pensée éprouvées dans l'activité, donc à la manière d'une pédagogie, disons *phénoménologique*. Elle ne présuppose pas une théorie universelle

²⁴ Vergnioux, Alain. *Théories pédagogiques, Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin, 2009.

pertinente préalable de l'apprentissage mais travaille sur la diversité des gestes de constitution intentionnelle des objets et des contenus d'apprentissage, individuels et collectifs. Cela implique d'admettre certaines des propositions de Rousseau.

3/ Soit on procède en ne se référant irréductiblement qu'à la transmission de systèmes objectifs de langages et de connaissances déjà constitués, à des savoirs modélisés, systématisés, transposés pour l'enseignement. Or une telle transmission de savoir peut aussi se faire dans une perspective d'enseignement non nécessairement dogmatique, comme a pu le penser le philosophe G.Bachelard. Elle implique d'admettre l'observation, la découverte, l'expérimentation et l'erreur, donc une démarche qui n'est ni intégralement transmissive, ni intégralement inductive et qu'on dira être de construction progressive participative et active des connaissances. Ce qui est encore là devoir ne pas s'opposer absolument à Rousseau.

La méthode suivie sera ici à la fois analytique, synthétique et dialectique.

5 / - La disposition contradictoire de l'être humain apprenant.

Au-delà du sens pédagogique, c'est la question du statut donné aux formes systématiques du texte et de l'écrit qui revient comme disposition structurale, structurante. Cette même question que Rousseau rencontrait déjà comme une difficulté, voulant comme beaucoup d'autres avant et après lui, chasser de l'éducation des enfants le livre et le signe écrit comme trop abstraits et trop précoces. D'un côté la systématisme abstraite préconstituée des connaissances, instituant et instituée, formelle et scripturale, qui constitue le jeu du savoir, de l'autre la volonté d'inscrire l'expérience infantine ou celle de l'apprenant dans une empiricité constituante, dans le champ d'un vécu, qui peut seule les investir d'un contenu de sens, leur donner quelque nécessité dans l'être et la pensée. En un certain sens, si l'on veut, il s'agit toujours de l'opposition de Locke à Descartes, ou l'inverse. En cela la pédagogie ne serait point divisée par la contradiction du vécu sensoriel immédiat et du savoir conçu abstrait, ou de la pensée *égocentrique* infantine plutôt intuitive, syncrétique et mimétique, symbolique, au sens littéraire, avec l'intelligence formelle de l'adulte, ou encore par l'opposition du vivre et de l'apprendre, de l'enfance et de l'âge adulte. Elle serait plutôt confrontée de façon sous-jacente, sub-symbolique pour ainsi dire, à la séparation du corps inducteur et du discours systématisant ou, si l'on veut, pour reprendre les distinctions du philosophe N.Mouloud, à l'opposition du *moment figural schématique* avec le *moment symbolique* ou *syntagmatique* de la formalisation²⁵. Le terme de symbolique est pris ici en sa valeur de structure de signes arbitraires et de systématisme littérale ou conceptuelle, de pensée syntaxique et non pas de pensée figurative. Une distinction que Piaget ne fait pas sa dans propre terminologie, puisqu'il assimile, au sein de la

²⁵ Mouloud, Noël. *Formes structurées et modes productifs. Essai sur la phénoménologie et la logique des pensées opératoires*. Paris : Sedes, 1962.

catégorie de *fonction symbolique*, la production par la pensée enfantine d'images mentales, de représentations différées, de mots et d'imitations.

De cette opposition, aucune pédagogie ne peut définitivement décider seule, car elle ne peut pas être en sa définition purement d'ordre psychologique, bien qu'elle entraîne forcément des interprétations psychologiques et sociologiques de ses effets. On doit alors peut-être poser une telle articulation comme transcendante, c'est-à-dire comme corrélative à une constitution intentionnelle des objets de perception et de connaissance, à la relation dynamique du conçu, du dit et de l'écrit chez les sujets humains. Une relation qui suppose une articulation subtile et complexe de la symbolisation littérale et de la schématisation figurale, cela indépendamment de la matière de la sensation, voire par delà les dispositions perceptives. Pour résoudre une telle opposition, dont on sait qu'elle est classiquement le problème kantien, on peut certes s'en remettre à la forme syntaxique, au processus de la symbolisation littérale, probablement seul véritable vecteur instituant de la *raison intellectuelle* de Rousseau, quoi qu'il en dise, donc à la forme savante, mathématique et sémiotique, mais alors il y a le sujet empirique singulier qui s'écarte. On peut le constater dans les classes d'école et de collèges. A l'inverse, on peut s'en remettre au sujet empirique singulier, à son sentiment, à ses actes, le vecteur de la *raison sensitive* de Rousseau, mais alors il y a la littéralité savante et formelle qui s'écarte dans sa prodigalité conceptuelle et risque de rester incomprise.

De cette double oscillation, nous voudrions montrer que les définitions de l'éducation, de l'apprentissage et de la connaissance sur le plan pédagogique sont toutes les trois dépendantes. Et si jamais l'on donnait raison à la psychologie génétique d'un Piaget, ce serait, faisant suite à la toute première activité d'apprentissage, celle de l'organisation de la perception et de l'action corporelle, dite par lui *sensori-motrice*, l'intelligence représentative pré-opératoire et peu à peu opératoire qui permettrait d'actualiser les effets de la structuration symbolique et sémiotique du psychisme et de l'expérience, du corps percevant et agissant et de l'intellect concevant et opérant. Entendons que, s'il y a, dans l'intelligence humaine, des dispositions logico-formelles, hypothético-déductives, fortement déterminées par l'emploi de syntaxes formelles et de fonctions logiques, donc les moyens d'une compréhension abstraite de la réalité, elle apparaît comme un effet résultant du développement de l'usage du langage par l'enfant. Et si le langage peut se voir défini comme un dispositif sémiotique, une écriture, il est donc aussi une *logique* en acte à la fois interne et externe du corps et de la pensée. Ecriture, également, des affects, des percepts et des actes, une telle logique permet l'articulation mentale de l'expression, de la conception et de la transcription formelle de l'expérience, la production d'une *doctrine formelle des signes*.

En cela, les méthodes nouvelles d'éducation, fondées sur l'activité spontanée et la construction opératoire de l'intelligence durant l'enfance, c'est-à-dire dans le sens donné à ces termes par O.Decroly, sur la coordination de *l'observation*, de *l'expression* et de *l'association*, dites en ce sens *actives*, seraient bien les seules méthodes symboliquement susceptibles de permettre à

l'enfant, de lui-même, avant l'adolescence, de corrélérer dans ses apprentissages les vécus du corps et l'esprit, de l'interne et de l'externe, du soi et de l'autre. C'est-à-dire de relier le langage et le corps, le désir et l'intention, le soi et les choses, donc d'associer perception et imagination à l'intellection dans le travail de l'opération, c'est-à-dire dans l'écriture et la symbolisation d'un réel qui apparaît comme le corrélat construit de l'activité cognitive et de l'expérience vécue. Leur signification ne se limiterait alors plus à la mise en pratique d'une pédagogie dont le modèle théorique ne serait que celui des psychologies associationnistes, psychogénétiques, ou, au pire, comportementalistes.

6/ - La différence opératoire de l'assimilation comme un différé du savoir.

Pour qu'une telle corrélation entre l'intelligence sensible et l'intelligence rationnelle puisse se produire, il faut peut-être admettre, de façon axiologique, l'existence d'une temporalité différée qui agit dans la situation d'apprentissage, l'existence en son sein d'une sorte de *loi de décalage*. Il faut supposer un contre-temps de la pensée et de l'assimilation, comme condition de possibilité de l'éducation, et qui opérerait chez l'enfant à rebours de l'action pédagogique. Piaget l'appelle, lui, *accommodation*. Elle impliquerait dialectiquement, et, pour parler de façon kantienne, à la fois l'anticipation d'un accord à venir des facultés, un principe d'équilibration du dehors et du dedans dans une harmonie de l'imagination et de l'entendement, et, tout autant, à contrario, la persistance d'une discordance, d'un travail du différé comme le vecteur de l'apprentissage. Elle impliquerait la persistance d'un divorce sous-jacent entre la sensibilité et le jugement, d'un décalage qui entraîne toujours un travail de l'intelligence et de la sensibilité en deçà du vécu et du conçu comme donations objectives.

Un psychologue russe de l'éducation du 20^e siècle, L.Vygotsky, à la fois opposé au béhaviorisme, à la psychologie de la forme, au pragmatisme et à la psychogenèse stratifiée en stades d'un Piaget, avait appelé ce décalage, inspiré par une théorie sociale dialectique du développement mental : *zone proximale de développement*. Selon lui, on apprend les choses toujours deux fois, une fois de façon sociale et mimétique, communément, à distance de ses capacités propres, et, une seconde fois, par soi-même, individuellement, mais à la lisière de son incapacité, avant que de pouvoir déployer toutes ses possibilités²⁶. Peut-être faut-il entendre par cela que l'intelligence de l'enfance ne se produit que dans l'après-coup et que, si elle suppose un faire, une dimension opératoire concrète qui est aussi appropriation symbolique du monde et des choses, ce faire n'est pas que pragmatique, mais appelle le retrait et la distance d'un soi subjectif qui, à défaut d'être substantiel, représente la promesse de ce qui est à venir pour la personne de l'enfant. L'avenir de son enfance comme un devenir adulte par delà soi.

En ce sens, l'enfant serait presque véritablement comme le père de l'adulte.

²⁶ Vygotsky, Lev Sémonovitch. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In *Vygotsky aujourd'hui*. Publié sous la direction de B.Schneuwly et J.-P.Bronckart. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

Argument.

Avec la fin de la Renaissance et les débuts de l'âge moderne, apparaissent les premières conceptions d'une pédagogie rationnelle, compatible avec la nouvelle science expérimentale et ordonnée à partir d'elle et au sein de laquelle se dessine peu à peu l'idée objective de l'enfance. A la fin du 18^e siècle, à la suite de la philosophie des Lumières et autour des prémisses de la psychologie expérimentale, ainsi que d'un intérêt nouveau généralisé pour l'enfance, apparaît l'idéal d'une *Education nouvelle* fondée sur l'investigation de la nature de cette enfance. Il va donner lieu à la fin du 19^e siècle, donc un siècle après, au mouvement de *l'Ecole nouvelle* et à des méthodes et orientations pédagogiques qu'on qualifiera ultérieurement d'*actives*.

Ces méthodes se verront peu à peu intégrées et assimilées aux théories psychophysiques, puis à celles de l'évolution, à la psychologie post-darwinienne du développement, *psychogénétique*, et, à la fin du 19^e, à ces pédagogies expérimentales issues des premiers laboratoires de psychologie de l'enfant et autres instituts de psychopédagogie. Le préformisme ontogénétique qui inspirait encore la science du 18^e laissera donc place à l'épigénèse évolutive, à la *loi de la récapitulation* de Haeckel, la notion de *développement* psychique ayant pris désormais un tout autre sens, comme le montrent les travaux de D.Ottavi, à la suite à ceux de G.Canguilhem. Les théories pédagogiques de l'apprentissage seront donc reformulées à partir de ce nouveau paradigme. A partir de quoi, ce sont des concepts issus de la biologie, de la physiologie, de la psychophysiologie, de la psychologie génétique, ceux d'apprentissages fonctionnels et adaptatifs qui viendront les légitimer. Pourtant, sur un plan simplement pédagogique, ce qu'avait formulé et décrit Rousseau dans *L'Emile* restera le plus souvent comme le modèle matriciel des praticiens, le programme des orientations de référence des méthodes dites *actives* en pédagogie, cela jusqu'au milieu du 20^e siècle. Des psychologues importants comme E.Claparède et J.Piaget s'en revendiqueront directement, lorsqu'ils voudront défendre et illustrer la validité des pédagogies nouvelles, le sens de ces méthodes *actives*.

Au delà des justifications scientistes ou scientifiques plus ou moins rigoureuses qui auront jalonné la définition de telles méthodes, de leurs différentes déterminations philosophiques et épistémologiques successives (parfois contradictoires entre elles, puisqu'elles auront été : empiristes, sensualistes, idéologiques, spiritualistes, vitalistes, psychophysiologiques, utilitaristes, néo-criticistes, organicistes, évolutionnistes, behavioristes, fonctionnalistes, constructivistes, psychosociologiques, libertaires, psychanalytiques) la question double de leur validité et de leur légitimité reste posée. Cela dans la mesure où ces méthodes se sont proposées, depuis le 18^e siècle, le projet de renouveler le rapport éducatif à l'enfance et d'y introduire une exigence d'autonomie et d'intelligence spontanée qu'on n'attribuait jamais précédemment à l'enfant et à ses capacités d'apprentissage. De façon majeure, elles auront donc entraîné une rupture avec toute définition de l'enfance qui serait seulement *adultocentrique*.

Hypothèses

Plusieurs hypothèses découlent de l'argument précédemment exposé, formant l'objectif démonstratif de la thèse :

1/ Derrière la question plus ou moins scientifique de la nature de l'apprentissage, des méthodes d'éducation, des orientations de la pédagogie, c'est une question éthique et politique qui se trouverait posée : celle de la place que l'on accorde ou pas à la spécificité intellectuelle et morale de l'enfance dans la culture et la civilisation, sur les plans symboliques et institutionnels. Une telle question n'est pas si ancienne, puisque sa thématisation dans l'ordre du savoir n'est pas antérieure au 18^e siècle, bien qu'anticipée par les penseurs de la Renaissance et de la Réforme. Il se pourrait donc qu'elle puisse continuer à se poser comme un projet éthique et politique, bien plus que comme une résultante de la science et échapperait donc à sa rationalisation excessive dans une visée de performance éducative, objective et adaptative qui, *in fine*, lui serait opposée.

2/ Par ailleurs, la persistance relative d'un intérêt pour les pédagogies dites *actives* dans les situations éducatives avec l'enfant (éveil sensitif, coopération, projets, inventivité, expression libre, découverte, expérimentation, initiative, dynamique de groupe, coopération, choix par délibération, responsabilisation, tutorat, motivation par l'intérêt, non directivité, sanction positive, autodiscipline, etc.), mais distinct de leurs différentes justifications théoriques objectives, procéderait tout de même d'un certain *réel* affectif et cognitif, subjectif, de l'enfance qui appellerait à de telles méthodes. Elles seraient alors plus emblématiques d'une orientation éducative générale, anti-répressive et fortement relationnelle, propice à une forte subjectivation de la personne de l'enfant, qui les ferait échapper à leur instrumentalisation sociale par les théories psychologiques, cognitives et psychosociales. Justifiées par la psychologie, les méthodes actives ne seraient pas d'ordre psychologique, mais plutôt l'expression d'un projet philosophique d'émancipation de l'enfance, et à travers lui du sujet humain, détaché d'une perspective instrumentale quant à l'enfance.

3/ Leur persistance en tant qu'orientations pratiques propices à la relation éducative aux enfants, à l'expression ludique et affective, imaginative, ferait surgir non point un nouvel idéal utopique du devenir humain, celui d'un progrès nécessaire, ni une idéalisation romantique de l'enfance comme ce fut parfois le cas, mais un mode de relation éducative de l'adulte à l'enfant fondé sur des principes de partage, d'échange, de mutualité et de reconnaissance, autres que ceux des valeurs de répression, de compétition et de conflit, de performance et d'adaptation, de hiérarchisation des personnes, propres aux actuelles formes sociales. Il n'impliquerait nullement la disparition des rapports de censure, d'autorité, de savoir et de transmission, qui incombent à l'adulte, mais la transformation, la transposition de la relation éducative à la personne de l'enfant dans les situations scolaires et éducatives.

4/ Ces méthodes, dans leur inspiration, seraient donc par nature contradictoires, à la fois portées par une visée émancipatrice générale d'ordre éthique et politique et confrontées, depuis leur début, aux limites objectives de leur effort, à l'expression de différents déterminismes négatifs, cela y compris chez les enfants, qui feraient obstacle à leur déploiement. Mais, en même temps, un tel effort d'invention pédagogique exigerait beaucoup plus de courage chez l'adulte éducateur dans la confrontation de sa position éducative égalitaire au réel de l'enfance et de la civilisation, en tant qu'ils ne coïncident pas spontanément ni nécessairement avec une visée émancipatrice régulatrice, tout en ne lui étant pas absolument antagonique. De sorte qu'entre Rousseau et Kant, dans leur opposition et leur convergence sur le plan éducatif, la contradiction ne serait qu'apparente, mais jamais définitivement résorbée.

L'enjeu et le but organisateur de ce travail est donc de se proposer d'étudier sur les plans philosophiques et épistémologiques, les tenants et les aboutissants de la question éducative à partir des orientations de *l'Education nouvelle* et, plus précisément de statuer sur la valeur et la validité des méthodes pédagogiques qui en sont issues, les dites *méthodes actives*, appelées ainsi depuis la fin du 19^e siècle. Ce concept d'*activité*, fortement polysémique, d'origine philosophique ancienne, à la fois d'ordre spirituel et psychophysiologique, mais aussi vitaliste et social, pragmatique et fonctionnel, peut se pister sur le plan pédagogique à partir de Condillac et Rousseau, cela malgré les modifications de son sens dues aux différents paradigmes qui l'ont théorisé ; il est donc comme le corrélat de l'apprentissage chez l'enfant. La formulation de ces méthodes pédagogiques s'étend, à peu-près, du milieu du 18^e siècle au milieu du 20^e. Elle est consécutive, pour son moment initial, de l'œuvre antérieure à cette période et encore distincte par son esprit quant aux orientations pédagogiques, du philosophe anglais J.Locke.

Mentionnons ici, parmi bien d'autres, les principales figures, auteurs, inspireurs et/ou praticiens de la pédagogie moderne qui ont contribué, chacun à leur façon et selon des paradigmes distincts, à son déploiement et à sa légitimation comme devant être reliée à l'expérience vécue et/ou à l'activité spontanée et vitale de l'enfant. Ce sont : J.H.Pestalozzi, J.Itard, J.F.Herbart, J.G.Fichte, M.A.Jullien, Maine de Biran, E.Seguin, H.Spencer, A.Bain, W.Preyer, H.Marion, F.Buisson, B.Perez, A.Binet, J.Sully, J.M.Baldwin, G.S.Hall, J.Dewey, E.Claparède, E.L.Thorndike, O.Decroly, M.Montessori, A.Ferrière, P.Bovet, A.S.Neill, J.Piaget, C.Freinet, H.Wallon.

Si plusieurs de leurs thèses, œuvres et orientations, seront évoquées et utilisées dans les analyses ici proposées et développées, elles sont d'abord données comme formant un cadre temporel de référence quant à la pédagogie moderne et à sa définition philosophique, idéologique et épistémologique. Elles ne seront pas pour autant toutes analysées et exposées de façon systématique au cours de cette recherche.

Première partie :

Les problèmes de l'éducation.

« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation »
Emmanuel Kant.²⁷

1-1 Définir l'éducation.

Interroger les relations de la pédagogie, de l'apprentissage et de la connaissance nécessite d'en passer par une définition préliminaire de l'éducation.

1-1-1 Comment définir l'éducation ?

Du terme d'éducation, D.Hameline, éminent professeur de sciences de l'éducation, relève, dans un article rédigé pour une encyclopédie de psychologie en 1991, qu'il est impossible de le définir, si ce n'est de façon : *arbitraire, partielle et partiale*.²⁸ Il est vrai que ce terme renvoie à un grand nombre de contextes discursifs et de pratiques éducatives et à tout autant de conceptions de l'éducation. De plus, dès que comparées, ces dernières s'avèrent souvent contradictoires et opposées. Il faudrait alors admettre, si l'on en croit Descartes :

*Qu'il y a des notions d'elles-mêmes si claires qu'on les obscurcit si on veut les définir (...) et qu'elles ne s'acquièrent point par l'étude, mais naissent avec nous.*²⁹

Pour autant, il est difficile d'acquiescer à une telle certitude innéiste, au delà d'un usage ironique de celle-ci. La nature de l'éducation n'est effectivement pas, ou plus, de l'ordre d'une évidence certaine, d'un idéal ou d'une idée innée dès que l'on s'éloigne du rationalisme cartésien.

Pour la philosophie, depuis Platon, la question de l'éducation se rapporte au moins à quatre domaines : la définition des circonstances éducatives, celle des méthodes de formation de l'esprit, le choix des contenus de l'instruction générale des enfants et des jeunes gens, l'établissement d'une instruction morale relative aux actes et aux conduites³⁰. Le dernier de ceux-ci appartient donc à la *raison pratique*. Car l'éducation, en tant que projet de *nourrir toutes les facultés de l'âme humaine*, relève, au delà de la formation de l'intelligence et de la sensibilité, de la maîtrise de soi et de son corps, de l'instruction générale, du domaine des fins et de l'action. De ce point de vue, l'éducation doit aussi assurer la maturation du caractère individuel, la délimitation du rapport à soi et aux autres, une connaissance suffisante de la réalité pour agir de façon adéquate et permettre que s'établissent, chez la personne éduquée, des principes de conduite reliés à des lois universelles, sinon communs, ou dotés d'une valeur pratique permettant de s'orienter à dessein dans la vie individuelle et sociale.

²⁷ Kant, Emmanuel. *Œuvres philosophiques*. Tome III. *Propos de Pédagogie*. Paris : Gallimard, 1986, p. 1151.

²⁸ Doron, Robert, Parot, François, *Dictionnaire de psychologie*. Article « Education ». Paris : PUF, 1991.

²⁹ Descartes, René. *Œuvres et lettres. Les Principes de la philosophie*. Paris : Gallimard, 1937, p. 436.

³⁰ Platon. *République*. Paris. Tr. fr. R.Baccou. Garnier-Flammarion, 1966.

En ce sens, toute éducation relève, à coté des apprentissages corporels, techniques et intellectuels, de valeurs morales, politiques et culturelles qui lui donnent son cadre et orientent son action, comme l'écrit très justement O.Reboul en 1989.³¹ De façon plus générale, l'éducation, si on englobe en elle l'instruction, est donc non seulement à la confluence de l'éthique et du politique, mais, parce qu'elle relève également du réel du savoir et de la vérité, des dispositions postulées du psychique et du cognitif, du développement de l'intelligence et de la quête de connaissance, doit encore se voir située au sein d'une définition de l'esprit, de ses facultés ou capacités, et de la nature des pouvoirs de la pensée humaine. En ce sens, il ne saurait y avoir de définition possible de l'éducation détachée de l'analyse de la réalité du sujet humain et des faits, ou du fait de pensée qui lui est propre.

Bien plus donc qu'une simple question pédagogique, la définition de l'éducation apparaît d'ordre philosophique et anthropologique, voire psychologique et sociologique, tout autant qu'elle suscite comme son fond le problème épistémologique, celui de la nature de l'esprit et des formes de la connaissance.

1-1-2 Y-a-t-il un fait éducatif ?

Avant que d'être conceptualisée, de donner lieu à sa théorisation et d'apparaître comme une question de droit, la notion d'éducation semble donc d'abord appartenir au domaine des faits. On peut constater et observer l'existence de faits éducatifs, sous la forme d'actions et/ou d'institutions sociales ayant fonction d'éducation auprès des enfants et des jeunes, dans l'ensemble des sociétés humaines. Des historiens, des sociologues, des psychologues et des ethnographes ont collecté, décrit et analysé de tels faits. Comme l'affirme le sociologue E.Durkheim en 1894, il apparaît que :

*Quand on regarde les faits tels qu'ils sont et tels qu'ils ont toujours été, il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé.*³²

La conservation de soi, la reproduction des techniques et des arts utiles à la vie, la perpétuation des coutumes et des lois qui ordonnent la vie des groupes humains, l'assimilation de la langue et des croyances, le choix d'une fonction au sein de la société, ne se font pas chez les êtres humains d'une manière totalement naturelle. Il ne s'agit pas de conduites régulées de façon seulement interne par le biais de structures héréditaires et de fonctionnements physiologiques agissant de façon prénatale et s'exprimant sur un mode instinctif. L'éducation, bien que fortement reliée, par les sciences du vivant depuis Darwin, à l'adaptation vitale du petit d'homme à son milieu, appelle des pratiques d'enseignement et des actions d'apprentissage. Celles-ci nécessitent toutes l'existence de situations

³¹ Reboul, Olivier. Article : « Les valeurs de l'éducation », in : *L'Univers philosophique. Dictionnaire*, sous la direction de André Jacob. *Encyclopédie philosophique Universelle*. Volume I. Paris : Puf, 1989, p. 197.

³² Durkheim, Emile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Puf/Quadrige, 2007, p.7.

sociales et culturelles agies, plus ou moins normées, d'imitation et d'enseignement, de reproduction et de transmission, de répétition et d'assimilation, voire d'initiation et d'invention dirigée. Egalement, elles comportent toujours la dimension d'une contrainte externe, d'une obligation et d'une imposition, d'une *hétéronomie* dans le vocabulaire philosophique. Cette importance accrue du rôle de l'éducation découle d'une modification chez l'être humain des conditions de l'adaptation vitale qui le distingue des autres êtres vivants. En 1965, l'anthropologue et biologiste américain René Dubos la caractérise ainsi :

*L'homme a trouvé une méthode nouvelle, parabiologique, pour s'adapter à son milieu. Il ne dépend plus exclusivement des forces de la sélection naturelle, mais a recours, de plus en plus, à des moyens liés à la civilisation et, plus particulièrement à la vie sociale. En dernière analyse, l'évolution humaine est actuellement la résultante de l'interaction entre les forces biologiques et celles que l'on dit « socioculturelles », et elle implique un « feedback » constant entre elles.*³³

Le cadre culturel et normatif dans lequel un enfant humain grandit et se développe lui est imposé de l'extérieur, par l'ensemble social auquel il appartient, avant même qu'il ne soit capable de se conduire et de décider de ses actes par lui-même ou de se voir reconnu comme adulte. En ce sens, si on ne peut nier l'existence, dès la petite enfance, d'une certaine autonomie fonctionnelle stimulée par l'activité organique et mentale de celui-ci et se manifestant dans des actions spontanées d'apprentissage, il n'est pas aussitôt totalement maître de ses actes, ni capable de se déterminer dans l'ordre des valeurs et des fonctions sociales. Donc il reçoit et subit l'action éducative comme une acculturation sans en posséder par lui-même immédiatement les finalités, ni pouvoir les exercer.

1-1-3 L'éducation est-elle un fait social et culturel universel ?

De l'éducation comme action sociale délibérée et coercitive de la collectivité sur les jeunes individus, Durkheim a donné en 1911 une définition restée fameuse :

*L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.*³⁴

En ce sens, les sociétés humaines semblent toujours comporter des actions d'éducation et d'instruction de la part de l'entourage de l'enfant, visant à l'inscrire dans une culture finalisée. Toute société humaine comporte donc une *fonction éducative* qui s'exerce au sein de procédures instituées ayant pour finalité l'action éducative. Pourquoi cela ? Au delà de la valeur coercitive de l'éducation donnée, l'observation du petit d'homme montre que le seul développement physiologique et morphologique, ou la croissance spontanée de l'enfant, ne paraissent pas suffisants à l'assurer d'une maturité, d'un achèvement, ni même d'une survie.

³³ Dubos, René. *L'homme et l'adaptation au milieu*. Trad. fr. L.Jospin. Paris : Payot, 1973, P. 23.

³⁴ Durkheim, Emile. *Education et sociologie*. Paris : PUF, coll. Quadrige, 1997, p. 51.

Un tel aspect a été constamment mentionné par la philosophie. Aristote écrivait déjà que : *tout art et toute éducation tendent à combler les déficiences de la nature.*³⁵ En ce sens la nature humaine infantile serait déterminée à la naissance par une incomplétude, un inachèvement formel qui appelle à une formation supplémentaire à celle que la nature lui a donnée jusque là. En 1796, le philosophe J.G.Fichte l'affirme également :

*La nature a achevé toutes ses œuvres, pour l'homme uniquement elle ne mit pas la main et c'est précisément ainsi qu'elle le confia à lui-même. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère propre de l'humanité.*³⁶

Dans les faits, une telle *capacité d'être formé*, implique, avant que de donner lieu à la possibilité d'une autonomie individuelle, que l'éducation soit un processus qui présuppose une passivité, une malléabilité de l'enfance, voire un pâtir. La *forme-enfant* doit recevoir l'empreinte de la culture pour être et advenir à soi. Dans les sciences humaines et sociales contemporaines, la conception prédominante est que les situations éducatives sont toujours sous-tendues par des *processus d'apprentissage* qui sont à la fois collectifs et individuels. En ce sens, l'éducation apparaît être à la fois un ensemble de conformations subies et le résultat agi de celles-ci. Par exemple, des façons de se tenir et de manger, de parler, imposées, mais aussi des conduites inventées par l'enfant pour se déplacer, se nourrir, s'exprimer. De tels phénomènes d'intégration, d'assimilation par l'enfant de gestes, de codes, de conduites, de significations, sont donc tout autant un reçu, une passivité, et à la fois actualisés, activés par l'initiative de l'enfant. L'enfant humain se montre assez rapidement sujet apprenant autonome, plus ou moins donc déjà agent intentionnel de ses conduites. Mais, par ailleurs, ces phénomènes d'assimilation et de maturation, s'avèrent être les effets de l'action sociale éducatrice, plus ou moins contraignante, qui agit autour de l'enfant comme un milieu régulateur d'adaptation, de conformation et d'intégration.

De telles situations d'éducation se produisent donc, selon la sociologie et la psychologie, au sein de processus évolutifs complexes d'interaction du sujet humain individuel avec le milieu social et l'environnement naturel. Ils prolongent une ontogenèse organique, physiologique et morphologique, déterminée par un génotype héréditaire, mais capable de variations et de combinaisons nouvelles partielles au niveau individuel. L'ontogenèse s'accompagne d'une épigenèse non intégralement prédéterminée qui implique des interactions avec le milieu. Pour le psychologue et épistémologue J.Piaget, dans la perspective biologique et psychogénétique dynamique qui est la sienne, l'enfance, en tant que situation évolutive d'adaptation et d'apprentissage, relie les processus organiques internes à ceux, psychiques, qui sont dirigés vers l'externe. En 1935, il écrit à l'encontre des théories péjoratives quant à la condition d'enfance :

³⁵Aristote. *Politique*. Livre VII, 17, 1337 a. Traduction Tricot. Paris : Vrin, 1982, p. 549.

³⁶Fichte, Johann, Gottlieb. *Fondements du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*. Trad. fr. A.Renaut. Deuxième section, § 6, VII, d, p.95.

*L'enfance [...] n'est pas un mal nécessaire ; c'est une étape biologiquement utile dont la signification est celle d'une adaptation progressive au milieu physique et social.*³⁷

Or du fait qu'elles sont contextuelles, les situations éducatives, loin d'être universelles et stéréotypées, comportent de très nombreuses variations et diffèrent dans le temps et l'espace, selon les sexes et la nature du milieu social, environnemental et culturel. En ce sens, comme l'écrit le philosophe G.Lapassade en 1963, aux antipodes de la persistance chez Piaget d'un déterminisme psycho-biologique universalisant :

*La diversité des cultures brise toute unité fondamentale de l'espèce au bénéfice d'une séparation des styles de vie et des comportements.*³⁸

On en conclura que l'insistance anthropologique et plutôt sociologique, mais également historique, sur les déterminations culturelles de l'éducation du petit d'homme, sur le fait éducatif observable comme fait *positif*, ne rencontre pas nécessairement, ni ne confirme une explication d'origine biologique et psychologique de son évolution mentale, personnelle et culturelle. Elle introduit plutôt à un certain relativisme.

1-1-4 Les formes d'éducation sont-elles relatives et variables ?

Les situations d'éducation, quand on les étudie, se montrent analysables en fonction de paramètres structuraux ou temporels : âge et sexe de l'enfant, contexte familial et social, type de filiation, époque de l'Histoire, nature des institutions éducatives et culturelles, organisation de l'enseignement, etc. Par comparaison, elles comporteront des éléments universels ou plus fortement singuliers, différenciés d'un peuple à un autre, mais aussi entre individus d'une même naissance. Par exemple, tout petit d'homme devient locuteur de sa langue maternelle, entre dix-huit mois et trois ans, mais tous les enfants ne développeront pas exactement un même usage de leur langue au sein d'une culture donnée. Tous les enfants ne parleront pas non plus la même langue du fait des différences géographiques et temporelles entre les cultures. Encore, l'apprentissage de la langue ne sera pas déterminé de la même manière s'il existe ou non une culture écrite et donc des pratiques de lecture. Ou bien, tout enfant humain apprend à compter en dénombrant, à l'aide des termes arithmétiques du langage vernaculaire, des quantités d'objets qu'il appréhende dans son expérience, mais toutes les langues ne comportent pas des termes spécifiques désignant les opérations et leurs propriétés en tant que telles, ni non plus de vocabulaire pour les grands nombres. Il y a entre les cultures des différences épistémologiques importantes, comme le remarque en 1967 J.Piaget à propos des nombres et des opérations, en fonction des différentes époques de l'histoire des mathématiques :

³⁷ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoel, 1969, p.208.

³⁸ Lapassade, Georges. *L'Entrée dans la vie*. Paris : Minuit, 1963, p. 22.

*Autre chose est, en effet, d'utiliser des opérations, autre chose est de prendre conscience de leur mécanisme et surtout d'en faire l'objet d'une réflexion.*³⁹

Aussi, il y a des sociétés où l'on ne court pas et d'autres où la course est le mode de déplacement principal, enseigné très tôt aux enfants par les adultes. Ainsi, ce que l'anthropologue M. Mauss appelle en 1934 les *techniques du corps*, divergent entre les sociétés et les époques.⁴⁰ Toute éducation, tout apprentissage ne se font pas non plus nécessairement à la manière d'un enseignement spécialisé de type intellectuel relié à l'écriture, au texte ou au discours, comme ceux du scribe égyptien, du *didascalos* grec et du *magister* latin. Dans leur forme la plus ancienne, ils se font par enrôlement et imitation au contact du groupe, voire par un simple conditionnement des habitudes de l'enfant obtenu par des actions constantes et répétées sur le corps et les gestes, directes et indirectes, par conformation. En émettant cette réserve capitale, qu'il n'y a jamais d'éducation humaine sans paroles prononcées, sans signes émis, y compris dans les situations de pure contrainte ou de silence.

Dans les sociétés de type traditionnel, fortement ritualisées et socialement très reliées, la répétition régulière de cérémonies symboliques, l'entrelacement des techniques, des arts et du religieux, la valeur toujours fortement institutionnelle des actes du quotidien, mais aussi l'échange constant autour de paroles et de textes de valeur initiatique corrélées à des dispositifs narratifs de nature mythologique, la faible division du travail, contribuent dans leur ensemble à une sorte de symbiose éducative fortement intégrative du jeune individu dans et par le groupe. Elles ne lui laissent d'ailleurs que peu d'initiative individuelle, si on entend par celle-ci un droit de déroger à l'ordre commun. J. Leif et G. Rustin écrivent en 1970 :

*L'enfant s'éduque par le contact, par l'exemple, par ordre et défenses dans la famille, (...) le clan, le village. Apprentissage technique, adaptation aux usages, aux coutumes, révélation des croyances et du sens des rites, et finalement introduction dans le groupe des adultes par la cérémonie de l'initiation : c'est là (...) ce que l'on retrouve partout et qui consiste à faire, d'un individu original, un membre, au sens fort, de la communauté (...).*⁴¹

Or pour que la reproduction imitative et la dimension initiatique soient possibles, il faut que l'existence sociale et communicationnelle soient les facteurs constants, toujours déterminants de la vie commune. Cela suppose qu'il y ait une forte prédominance pour l'enfant humain des formes et des instruments symboliques, rhétorique et poétiques communs, et qu'ils soient toujours collectivement valorisés. Il faut aussi qu'interviennent des techniques et des pratiques sociales qui structurent l'échange et la représentation, comme formant le cadre de son éducation. Il y a donc une forte importance de l'imitation sociale dans l'éducation.

³⁹ Piaget, Jean. Les problèmes principaux de l'épistémologie des mathématiques, in : *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Pléiade, Gallimard, 1967, p.599.

⁴⁰ Mauss, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. 6^e partie : Les techniques du corps. Paris : Quadrige/Puf, 1989, p. 365-386.

⁴¹ Leif, J., Rustin, G., *Philosophie de l'éducation*. Tome 1. Paris : Delagrave, 1970, p. 27.

1-2 La place du langage dans l'éducation et l'apprentissage.

Bien qu'il y ait des apprentissages primaires opérant à partir d'une base de réflexes physiologiques inconditionnés, tout apprentissage chez l'être humain procède nécessairement d'une intégration de l'expérience vécue à des dispositifs de symbolisation et d'organisation de la pensée liés au langage.

1-2-1 Comment définir l'apprentissage ?

Très provisoirement, disons qu'on parlera d'*apprentissage* dès que, pour un être humain, un comportement, une capacité corporelle et/ou mentale, une gamme fonctionnelle de gestes, d'actions ou d'opérations, une structure de représentation, une représentation conceptuelle, avant que de se voir stabilisés, assimilés, automatisés, régularisés, vont nécessiter l'observance de répétitions et d'essais, où ils /elles paraissent non assimilés, mais qui vont en permettre l'installation et la maîtrise finale comme des habitudes, aptitudes, capacités ou connaissances, intégrées au sujet individuel et à son activité. La psychologie scientifique désigne en ce sens par le terme d'apprentissage : *une modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous l'effet des interactions avec son environnement*.⁴² Notons que le terme d'activité apparaît bien ici prévalent, en tant que corrélat de l'apprentissage. De quelle activité s'agit-il ? La psychologie a présupposé, depuis la fin du 19^e siècle, qu'il y avait, dans l'apprentissage, existence de cycles d'initialisation pour des actions ou des opérations finalisées, susceptibles d'être réitérées à l'initiative du sujet ou bien au sein de dispositions vitales plus ou moins spontanées, mais capables de réorganisation. L'installation de ces structures finalisées acquises se faisant initialement au sein de boucles rétroactives et sélectives, dans la cybernétique et la théorie de l'information de *feedback*. Ils permettent peu à peu l'ajustement d'une action à un but, d'une opération à un résultat, dans le cadre de conduites organisatrices tendant à devenir constantes et stabilisées, à former des *schèmes* d'action.

Selon les travaux du psychologue J.Piaget (1896-1980), succédant à ceux de l'américain J.M.Baldwin (1861-1934), il s'agit de *réactions circulaires primaires*⁴³. Elles sont assez comparables à ce que, dans une tout autre perspective épistémologique, plus mécaniciste et béhavioriste, le psychologue-éthologue et théoricien de l'apprentissage E.L.Thorndike (1874-1949) appelle, au même moment, des *conditionnements opérants*, distincts de *conditionnements instrumentaux*, eux seulement instinctuels et qui viennent prolonger les premiers, cela chez les animaux considérés supérieurs dans l'échelle de l'évolution⁴⁴. Ces réactions circulaires, issues des *attitudes organiques et musculaires et de leurs associations mutuelles*, comme les nomme Baldwin, et qui sont, selon cet auteur, à la source des émotions et des conduites hédonistes spontanées, viennent s'adjoindre par réitération aux réflexes mécaniques initiaux sous forme de *groupes*

⁴² Bloch, Henriette. *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse-Bordas, 1997, p.79.

⁴³ Piaget, Jean, Inhelder, Bärbel. *La Psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 1966, p.10.

⁴⁴ Thorndike, Edouard. *Animal intelligence, an experimental study of the associative processes in animals*. New-York : Macmillan, 1898.

d'impressions, formant les premiers apprentissages organisés et assimilés en relation au milieu. S'ils sont donc encore dus à l'interaction plus ou moins mécanique des réflexes et de l'environnement, à des décharges motrices, à des tensions et excitations internes, ils font déjà apparaître des conduites initiatrices, dynamiques et nouvelles, une *intelligence adaptative* qui va opérer sur l'externe, ainsi que Baldwin en développe l'analyse en 1895⁴⁵. Le psychologue H.Wallon (1879-1962) écrit à ce propos, en 1941 :

*Mais il y a deux domaines à distinguer : celui du corps propre et celui de ses relations avec le monde extérieur. La sensibilité du corps propre est celle que Sherrington a appelée proprioceptive, par opposition à la sensibilité extéroceptive, qui est tournée vers l'extérieur et qui a pour organes les sens.(...) La sensibilité proprioceptive est liée aux réactions d'équilibre et aux attitudes, qui ont pour étoffe la contraction tonique des muscles. Entre le tonus musculaire et les sensibilités correspondantes il semble y avoir une sorte d'union et de réciprocité immédiates.(...) Au contraire, l'impression extéroceptive et le mouvement qui lui répond sont aux deux extrémités d'un circuit plus ou moins vaste. Entre l'œil qui regarde l'objet et la main qui le saisit aucune similitude d'organe. Entre l'impression visuelle et les contractions musculaires, des systèmes complexes de connexions nerveuses. De longs mois sont nécessaires pour que l'enfant en dispose. Maturation organique des centres et apprentissage doivent d'étape en étape se compléter. Mais comment s'opère, à chacune, la liaison de la sensibilité et du mouvement ? Sous le nom de réaction circulaire, Baldwin cherche à montrer que cette liaison est fondamentale.(...) La perception est activité tout autant que sensation ; elle est essentiellement adaptation. Tout l'édifice de la vie mentale se construit, à des niveaux différents, par adaptation de notre activité à l'objet, et ce qui dirige l'adaptation, ce sont les effets de l'activité sur l'activité elle-même. Les exemples d'activité circulaire sont constants chez l'enfant.*⁴⁶

Car, de façon générale, avant que d'être installées, assimilées, acquises, voire automatisées, les capacités nouvelles du sujet humain apprenant, qui ne sont plus ici seulement héréditaires, se montrent, dans l'expérience individuelle, d'abord inefficaces, non assurées. Cela est dû au fait qu'elles semblent nécessiter le temps d'une gestation, celui d'une intégration par répétition ou habitude progressive, qui est une sorte d'adaptation individuelle ou d'ajustement de soi au monde. Il implique également une transformation des structures internes. Une telle intégration suppose donc une activité originale du sujet qui, sans être aussitôt intentionnelle et volontaire, est toujours organisatrice. Il s'agit d'une actualisation dans l'interne de l'externe par l'interne, en tant que interne et externe s'avèrent toujours couplés dans l'interne. Celle-ci se produit, selon Baldwin, Piaget et Wallon, dès les premières adaptations motrices. Elle entraîne l'émergence de perceptions dirigées organisatrices succédant aux impulsions vitales, puisque ces perceptions, se coordonnant de façon interne, deviennent peu à peu, par l'habitude et la répétition, des types d'action utilisées comme telles. Elles nécessitent donc une sorte d'imprégnation structurante de soi à soi, du corps au monde, que Piaget appelle classiquement *assimilation*. Il y a donc là la manifestation d'une énergie interne, d'une activité qui produit le cadre dans lequel s'exprime la sensation, celle-ci cessant donc d'être une simple passivité.

⁴⁵ Baldwin, James, Mark. *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Paris : L'Harmattan, 2006.

⁴⁶ Wallon, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand-Collin, 1968, p. 43.

En effet au sein de processus neurologiques cérébraux initiaux, par nature déjà dynamiques et modelables, comportant des dispositifs proprioceptifs et extéroceptifs inhérents au fonctionnement physiologique du corps, va peu à peu émerger cette organisation psychique, dynamique, capable de représentations et d'actions finalisées. Si elle est d'abord déterminée dans sa relation à l'externe, toujours selon Piaget, par ces processus sensori-moteurs qui vont permettre les premières acquisitions mentales, celles dues à l'expérience des actions motrices du corps sur la réalité environnante, ce sont des constructions logiques, pré-catégorielles, qui vont peu à peu apparaître à partir d'eux. Initialement structures d'actions, schèmes élémentaires, coordinations d'actions corporelles conservées et réitérées, déjà donc dispositions formelles, elles vont venir s'articuler, par couplage, sur des signifiants langagiers, phonologiques, indices d'affects ou d'objets, devenant signes sémantiques et formes syntaxiques. De telles constructions sémantiques sont également l'expression d'une capacité imaginative et symbolique, source de représentations, qui permet de concevoir du non actuel ou du distant, par exemple d'imiter de façon différée. Elles vont déterminer et renforcer la fixation des apprentissages initiaux dans des conduites ordonnées, anticipatrices, au sein d'une vie mentale consciente naissante, propulsant le sujet humain dans une *fonction symbolique* qui l'éloigne peu à peu de l'immédiateté.

On remarquera ici que quelque chose persiste à faire problème.

La théorie du passage de l'expérience sensori-motrice à l'expérience symbolique, la seconde étant consécutive à la première, cela bien qu'elle en soit qualitativement distincte, n'est pas forcément satisfaisante. Que l'usage et la maîtrise du langage soient partie prenante de l'extension de nos capacités mentales et de notre maturation cognitive n'est pas contestable. La psychopathologie clinique le prouve aisément. Les incapacités cognitives chez les enfants déficients s'accompagnent toujours de handicaps significatifs dans leur maniement du langage, comme le rappelle le psychologue J.C.Quentel⁴⁷. Ce qui l'est, c'est que celui-ci soit conçu comme une structure fonctionnelle du développement cognitif parmi les autres, au sein d'une psychogenèse posée, dans sa succession, comme ordonnée et nécessaire.

Second problème, on peut objecter qu'il n'est pas suffisant de voir le langage posé comme l'un des éléments structuraux d'une fonction symbolique dont il ne serait qu'un des aspects. En sens inverse, on peut soutenir qu'il n'y a jamais, chez le petit d'homme, de capacités cognitives et perceptives émergentes qui soient, dans leur constitution, indépendantes des structures symboliques langagières, y compris avant que l'enfant ne soit de lui-même locuteur. Thèse que soutient Quentel, à l'encontre Piaget. Il écrit en 1993 :

*Il n'est plus possible de soutenir l'indépendance essentielle d'une structure linguistique, avec ses lois d'évolution internes et autonomes, par rapport à une structure cognitive, fournissant une construction du réel en soi, et réciproquement.*⁴⁸

⁴⁷ Quentel, Jean Claude. *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : Deboeck Université, 1997, p. 81-111.

⁴⁸ Piaget. *Opus cit.*, p.109.

1-2-2 Quelle est la place du langage ou de la *fonction symbolique* dans le psychisme humain ?

Sans prétendre à nier absolument l'intervention dans l'apprentissage et la maturation des capacités cognitives chez l'être humain de fonctionnements intuitifs antérieurs, de connaissances tacites, on peut penser que de telles conceptions sous-estiment le rôle du langage dans l'évolution psychique de l'enfant. Certes, il paraît peu possible de nier l'existence de processus d'organisation de la perception de nature spécifiquement physiologiques et neurologiques, voire l'existence d'*inférences inconscientes*, comme les désigne déjà le psychologue et physiologue allemand H.Helmholtz (1821-1894) en 1866⁴⁹. Selon celui-ci, ils disposeraient notre relation aux objets externes et leur perception au sein de notre fonctionnement physiologique. On peut, plus fortement encore, dans une perspective néo-structurale ou cognitiviste, soutenir l'existence de capacités conceptuelles et catégorielles sub-symboliques, fonctionnant de manière intermédiaire entre le niveau neurophysiologique cérébral, celui qui supporte les états mentaux et le niveau de la représentation mentale, sémantique et consciente, celui des intentions et des logiques propositionnelles. Mais une telle hypothèse fait souvent intervenir le postulat d'existence d'un langage formel interne, un langage de la pensée, de nature physique, plutôt syntaxique, quoi que pouvant posséder la structure d'une sémantique formelle, qui organiserait les opérations de la pensée en deçà de leur signification pour le sujet pensant. On trouve une telle hypothèse notamment dans les travaux du philosophe J.Fodor⁵⁰.

Sans donner crédit à celle-ci, la double réalité langagière et institutionnelle des sociétés humaines, l'omniprésence de la communication linguistique externe autour de l'enfant, par ailleurs directement adressée à lui et accompagnant tout acte, tendent à provoquer, chez celui-ci, une prédominance des capacités d'ordre symbolique sur des acquisitions fonctionnelles premières plutôt liées à la sensibilité et à la motricité. Une telle réalité langagière suppose un permanent échange de signes et de significations linguistiques, autour de l'enfant. Selon L.Vygotsky, ce sont les structures langagières de la communication sociale verbale externe qui vont venir, par assimilation et intériorisation, relier une communication pré-langagière, observable chez l'enfant, à l'exercice d'une pensée préverbale dont on peut, effectivement, toujours supposer l'existence antérieure, faisant de la sorte apparaître à la fois la conscience personnelle et les processus intellectuels.⁵¹

L'ordre de la représentation, la valeur sémiologique des gestes, des actes et des expressions, le recours à des signes de valeur sémantique, à des images et des symboles représentatifs, aussi comme un rapport à l'autre, au milieu familial et social, vient se substituer à celui initialement structurel de l'action motrice, à la fois dans la vie mentale interne et dans la définition et

⁴⁹ Helmholtz, Heinrich. *Optique physiologique*. 1866.

⁵⁰ Fodor, Jerry. « Pourquoi doit-il encore y avoir un langage de la pensée », in *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Textes réunis par D.Fisette et P.Poirier. Paris : Vrin 2002.

⁵¹ Vygotsky, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997, p. 415-500.

l'organisation des conduites pour l'enfant. Piaget désigne ce passage, en se référant aux données communes des études linguistiques, comme relevant de l'entrée de celui-ci dans une *fonction symbolique*, ou *sémiotique*, plus fortement développée chez l'être humain que dans toute autre espèce animale :

*Au terme de la période sensori-motrice, vers un an et demi à deux ans, apparaît une fonction fondamentale pour l'évolution des conduites ultérieures et qui consiste à pouvoir représenter quelque chose (...) au moyen d'un « signifiant » différencié et ne servant qu'à cette représentation : langage, image mentale, geste symbolique, etc.*⁵²

Le psychiatre, psychologue et psychanalyste français B.Gibello, affirme que l'entrée de l'activité mentale de l'enfant dans des *contenants symboliques*, structurés autour de l'usage du langage, transforme profondément celui-ci en lui permettant de relier entre eux, de transposer et de complexifier les contenants de pensée archaïques préverbaux, relatifs à l'imaginaire et aux pulsions, au soi, ainsi que d'ordre cognitif. Il écrit:

*La pensée issue des contenants de pensée archaïques subit une métamorphose fondamentale sous l'influence des contenants de pensée symboliques complexes, et parmi eux au premier chef le langage. Ces contenants modifient les représentations psychiques, en ajoutant aux représentations de chose, de transformation et d'affect, des représentations symboliques. Les contenants de pensée symboliques complexes, entre autres caractéristiques, amènent la constitution de réseaux associatifs compliqués. Les liens établis entre les éléments de ces réseaux s'ajoutent aux liens de représentations mentales préverbaux, qui s'en trouvent ainsi multipliés.*⁵³

G.M.Edelman, neurophysiologue américain et théoricien du *darwinisme neuronal*, affirme, pour sa part, que l'apparition, au sein d'un monde vivant soumis à la pression sélective de l'évolution des espèces, d'une conscience d'ordre supérieur propre à l'homme, s'ajoutant à une conscience primaire déjà capable de conceptualiser, présente par exemple chez les chimpanzés, dépend directement de l'acquisition du langage à travers un processus d'articulation interactive des aires conceptuelles et phonétiques du cerveau humain :

*La conscience supérieure naît avec l'apparition de compétences sémantiques au cours de l'évolution des espèces, et elle s'épanouit avec l'acquisition du langage et de références symboliques. [...] A mesure que la syntaxe commence à se construire et qu'un lexique suffisamment étendu est acquis à travers l'apprentissage, les centres conceptuels du cerveau commencent à traiter les symboles et leurs références, ainsi que l'imagerie qu'ils évoquent comme un monde « indépendant » devant subir des catégorisations supplémentaires. Une explosion conceptuelle et une révolution ontologique – nous nous représentons un monde, et pas simplement un environnement – sont donc rendues possibles par l'interaction des centres conceptuels et linguistiques.*⁵⁴

Il ajoute que ce processus de formation d'une conscience supérieure se fait au sein d'un échange social communicationnel, intersubjectif, permettant au moi individuel de se constituer et qu'il est, dans son fonctionnement interactif, analogue à celui de l'échange linguistique. C'est là postuler,

⁵² *Ibidem*, p. 39.

⁵³ Gibello, Bernard. *La Pensée décontenancée*. Paris : Bayard Edition, 1995, p.159.

⁵⁴ Edelman, Gerald M. *Biologie de la conscience*. Trad. fr. A. Gerchenfeld. Paris : Edt. Odile Jacob, 1992, p. 231.

comme avant lui les psychosociologues, l'existence d'une corrélation, extrêmement forte chez l'être humain, entre l'apprentissage, le développement individuel et l'acquisition du langage, en tant qu'ils dépendent tous trois des formes mêmes de l'échange social. Edelman écrit donc encore en ce sens :

*La conscience d'ordre supérieur dépend de la construction d'un moi à travers des échanges affectifs intersubjectifs. Ces interactions – avec des figures parentales, avec des congénères au cours de la toilette et avec des partenaires sexuels – sont du même type que celles qui guident les échanges sémiotiques et la construction du langage.*⁵⁵

C'est pourquoi, l'apprentissage, y compris dans ses dimensions fonctionnelles de base, nécessitant toujours le concours du groupe social humain et l'existence de formes organisées de communication langagière, de systèmes de signes oraux et/ou écrits, figuraux ou alphabétiques, ne peut jamais être dissocié d'eux, parce qu'ils en sont à la fois le milieu et le vecteur. Dans un ouvrage récent, consacré à la philosophie des mathématiques, J.M. Salanskis écrit aussi :

*La structure symbolique est ce dans quoi nous baignons, ce à quoi nous ne cessons de nous appuyer pour mettre en œuvre non seulement nos raisonnements et nos calculs, mais aussi nos messages en général.*⁵⁶

L'enfant humain doit assimiler et apprendre, installer et développer ses capacités dans ce contact social avec la structure symbolique. C'est-à-dire qu'il doit peu à peu modeler ses conduites mentales et corporelles, ses représentations et ses gestes par ce biais. On sait que l'enfant humain ne dispose pas spontanément d'un répertoire suffisant de comportements innés déjà organisés, adéquats à sa subsistance et son action sur le milieu. Cela, ne serait-ce que parce que la structuration sur le plan symbolique de ses pensées et de ses actes, suppose l'acquisition et la mise en œuvre d'une complexité linguistique dont l'usage lui vient de l'échange social et donc pas seulement de dispositions cérébrales héréditaires ou innées. Sans entrer dans la discussion complexe qu'implique un tel argument, une telle affirmation n'interdit nullement de présupposer par ailleurs que l'enfant humain soit phylogénétiquement sur le plan cognitif prédisposé à une telle acquisition, comme peut le soutenir par exemple le linguiste N.Chomsky. Comme l'écrit J.Conill :

*Nous devons distinguer deux niveaux de langage : l'inné et l'acquis. Est innée la compétence, est acquise l'expérience linguistique ou la production d'une langue particulière que Chomsky appelle la performance.*⁵⁷

Pour autant, une telle *compétence* langagière, déterminée par l'existence d'une *grammaire générative* universelle, c'est-à-dire l'équipement inné de chaque nouveau-né par un système de règles permettant la compréhension de toutes les phrases possibles, ne se réalise comme *performance* langagière particulière au sein d'une langue, que dans le cadre de l'interaction sociale

⁵⁵ *Ibidem*, p. 231.

⁵⁶ Salanskis, Jean-Michel. *Philosophie des mathématiques*. Paris : Vrin, 2008, p. 68.

⁵⁷ Conill, Josée. « Le langage ou la créativité dans les règles selon Noam Chomsky », in *Le langage*. Sous la direct. De N. Zunquin. Montreuil : Bréal, 1986, p. 113.

et de l'éducation. Si celle-ci n'a pas lieu, la maîtrise possible du langage et de l'expression ne se fait pas ou peu, voire se fait mal, par exemple si l'enfant a été négligé ou malmené par son entourage, comme dans les cas de sévices précoces, d'isolement ou d'indifférence affective profonde de ses proches à son égard. On sait que Chomsky observe que les enfants, dès que locuteurs, semblent déjà posséder la complexité grammaticale de la langue qu'ils commencent à peine à parler et que cela confirme et prouve l'hypothèse d'un inné linguistique. Pour autant, le petit enfant privé de stimulation langagière, isolé, verra ses capacités linguistiques stagner, voire se restreindre.

L'observation d'un fait éducatif positif trouve alors facilement sa limite et sa confirmation par la négative. On est en droit d'affirmer qu'en l'absence d'une action d'éducation des générations précédentes sur les suivantes, ou de l'existence d'un contexte social fortement identitaire, protecteur et contraignant, sollicitant l'imitation et l'intégration au groupe, en l'absence également de désirs et d'intentions manifestes de l'adulte à l'égard de l'enfant quant à sa personne, d'un ensemble familial et social qui implique au minimum soins et attention prodigués mais aussi communication linguistique et richesse des interactions cognitives et affectives avec les proches, il n'y a pas de développement normal possible de l'enfant humain, ni d'accession à la maturité, ni parfois même de maturation tout court. Rappelons qu'en psychologie, selon une distinction théorisée par H.Wallon, on a pu tendre à opposer la *maturation*, l'évolution morphologique et fonctionnelle gouvernée par des facteurs endogènes, au *développement* individuel, c'est-à-dire à l'accroissement et à la complexification des facultés cognitives, à l'évolution psychique et personnelle, dépendante, elle, des interactions sociales externes. Si, par exemple, la maturation neuronale et cérébrale est la condition de possibilité du développement mental, celui-ci ne peut s'expliquer seulement à partir de mécanismes génétiques stéréotypés caractéristiques de l'espèce et plutôt internes, mais nécessite également la prise en compte des interactions sociales et langagière, ainsi que de l'intersubjectivité.

1-2-3 Une sorte de preuve par la négative de l'importance du langage dans le développement.

De cette prééminence de la communication langagière en tant que condition d'étayage de l'évolution psychique de l'enfant, mais aussi de sa maturation affective et personnelle, parce que l'échange langagier adressé à l'enfant s'accompagne nécessairement aussi d'une relation affective positive d'amour à son égard qui s'avère impossible en l'absence d'une telle communication, l'empereur Frédéric II d'Allemagne (1272-1337), roi de Sicile, en aurait provoqué, sans l'avoir véritablement souhaité, la confirmation par une expérimentation des plus tragiques. Sans qu'on en soit totalement assuré, il ne paraît pas que ce récit, relaté par le moine Salimbene de Parme en 1296, ne soit qu'une légende, bien que l'historien grec antique Hérodote en ait déjà relaté un similaire. Accordons lui, a minima, la véracité non dépourvue de sens fondamental du mythe. Des nouveaux-nés furent confiés à des nourrices avec la consigne de ne leur donner d'autre soin que ceux de

l'hygiène du corps et de l'alimentation et privés de toute communication langagière. Il s'agissait de la sorte de découvrir quelle sorte de langue ils emploieraient spontanément, en l'absence de tout conditionnement linguistique particulier⁵⁸. Montaigne, lui aussi, postulera en cas de privation, l'émergence spontanée chez l'enfant d'une forme langagière naturelle de communication, d'une *espèce de parole*, comme il l'écrit :

*je crois qu'un enfant qu'on auroit nourry en pleine solitude, esloigné de tout commerce (qui seroit un essay mal aisé à faire), auroit quelque espece de parolle pour exprimer ses conceptions.*⁵⁹

Remarquons qu'il pense plus ici, avec subtilité, à une forme spontanée de communication, plutôt qu'à une langue humaine déjà constituée. L'expression *espèce de parole*, ne désigne pas ici nécessairement le langage humain dans sa forme de parole. A cette époque, on croyait, en l'unicité de l'origine des peuples et des langues, au monogénisme d'une langue originaire qui, hypothétiquement, depuis des travaux philologiques débutant effectivement au seizième siècle, pouvait être l'hébreu. Leibniz, un siècle plus tard, pensera pouvoir identifier cette origine unique des langues dans un conglomérat linguistique qu'il associe aux populations Scythes.⁶⁰

Or du fait de leur isolement, de la pauvreté des interactions sociales vécues par ces enfants et de l'absence également de tout investissement affectif de leur personne, aucun d'eux ne survécut à cette expérience. Précisons. Les soins élémentaires donnés à l'enfant, d'abord maternels, sont eux-mêmes non seulement indissociables d'enjeux affectifs inter-relationnels, de sentiments, mais aussi de pratiques culturelles déterminées par des croyances, par des institutions sociales contingentes mais nécessaires à maturation. Elles entraînent des situations relationnelles normatives, donc de fait une action éducative implicite puisque la nature individuelle de l'enfant s'en voit transformée, ne serait-ce, *a minima*, que par le conditionnement et le modelage des conduites et du caractère dus à la contrainte des habitudes. C'est pourquoi il est permis d'affirmer qu'il n'y a pas d'enfant humain qui atteigne à la maturité vitale, à son adaptation au monde environnant par le simple phénomène de la croissance organique et de l'exercice spontané de ses fonctionnalités au sein de l'ontogenèse, ni même par une action solitaire. L'abandon des nouveaux-nés dans le milieu naturel sans soins ni protection, l'*exposition*, fut longtemps un moyen de se débarrasser des enfants non désirés en les livrant à la mort.

Par cela, on peut voir comme confirmée la nature langagière et sociale du développement psychique individuel ainsi que de la maturation infantile, y compris du langage comme le vecteur nécessaire des relations affectives inter-humaines et de leur expression auprès de la personne de l'enfant. Il n'y a pas d'amour de l'enfant sans paroles à lui adressées et, inversement, une absence de paroles envers un enfant nouveau-né, empêche toute relation affective à sa personne le menaçant

⁵⁸ Bettelheim, Bruno. *La forteresse vide*. Paris : Gallimard, 1969, p. 469.

⁵⁹ Montaigne. *Oeuvres complètes. Essais*. Livre II, Chap. 12. Paris : Gallimard, 1962, p. 435.

⁶⁰ Leibniz, Gotfried, Wilhem. *Bref essai sur l'origine des peuples déduite principalement des indications fournies par les langues*. Publié en latin en Allemagne à Hanovre en 1710.

de mort. *En effet, ils ne pouvaient pas survivre sans les visages souriants et caressants et les paroles d'amour de leurs nourrices*, écrit Salimbene.

1-3 Sauvagerie, hérédité et individuation.

L'humanisation et l'individuation ne peuvent se produire que dans un environnement social, linguistique et culturel qui serait la cause de l'extraordinaire développement individuel singulier du sujet humain.

1-3-1 Les enfants sauvages étaient-ils prédéterminés à l'humanisation ?

L'enfant isolé ne survit guère, car il se trouve dans une situation d'incapacité et sans défense en l'absence du moindre environnement social favorable et protecteur. Quant aux cas d'enfants dits *sauvages*, ils devraient le plus souvent leur survie à leur intégration à des sociétés animales dont ils auraient reproduit de façon mimétique les conduites : ours, loups, singes, etc., sans spontanément s'humaniser. En 1754, le philosophe Condillac (1715-1780) relève déjà un tel cas, peu de temps donc avant que son disciple, le médecin J.Itard (1774-1838), lui aussi sensualiste, ne s'enthousiasme pour le cas de Victor de l'Aveyron, dont il est aujourd'hui établi qu'il était en réalité un enfant autiste maltraité, fuyard à cause de cela⁶¹ :

*Tel étoit vraisemblablement le sort d'un enfant d'environ dix ans, qui vivoit parmi les ours, et que l'on trouva, en 1694, dans les forêts qui confinent la Lithuanie et la Russie. Il ne donnoit aucune marque de raison, marchoit sur ses pieds et sur ses mains, n'avoit aucun langage, et formoit des sons qui ne ressembloient en rien à ceux d'un homme.*⁶²

On sait aujourd'hui, grâce aux recherches de S.Aroles, qu'un tel cas a existé en 1663, parmi trois mentionnés en 1657, 1667 et 1694, mais que ce n'était pas parmi les ours⁶³. Au delà donc de la difficulté d'établir et d'authentifier de tels cas, si on leur octroie une véracité relative, on peut, très spéculativement, énoncer ce qui suit. De tels enfants n'auraient survécu qu'en adoptant, justement par apprentissage mimétique, des comportements d'espèces animales supérieures proches. Si de tels comportements pouvaient à peu près correspondre à leur complexion vitale, ils n'y étaient pas du tout prédéterminés sur le plan de l'unicité biologique de leurs capacités propres d'adaptation. En ce sens, si ce type d'enfant ne *donne aucun signe de raison*, comme l'écrit Condillac, ce n'est point qu'il ait été absolument sans aucune intelligence adaptative dans ses conduites mimétiques, mais parce que, hormis de veiller de façon élémentaire à sa conservation dans un environnement animalier, il n'a pas pu développer ou conserver l'intelligence que donne l'usage du langage. En considérant que, très souvent, ces *sauvages* sont des cas d'enfants écartés du fait d'une déficience

⁶¹ Les nombreuses cicatrices de blessures relevées sur son corps résultaient non pas de sa vie sylvestre, mais de maltraitements humains. Quant à sa personnalité, le médecin aliéniste Pinel diagnostiqua aussitôt la déficience mentale, cela à l'encontre de l'hypothèse de sauvagerie formulée par Itard.

⁶² Condillac. *Traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 254.

⁶³ Aroles, Serge. *L'Enigme des enfant-loups : une certitude biologique mais un déni des archives*. Paris : Publibook, 2007.

ou maladie mentale, ceux-ci auront pu perdre l'usage du langage ou ne jamais l'avoir acquis de façon intellectuellement satisfaisante.

En réalité, si la conduite vitale de ces enfants sauvages apparaît réduite en complexité (affectivité pauvre, intelligence limitée, absence de langage), c'est aussi parce qu'elle ne se montre à première apparence comparable qu'à celle des animaux. Par ailleurs, elle est le plus souvent analogue à celle d'enfants arriérés qui, sans être désocialisés, seraient restés tels parce que rejetés sans éducation. Il y aurait donc là, pour l'être humain, comme la preuve à la fois d'une insuffisance de l'inné, de l'hérédité, et tout autant d'une extrême plasticité des conduites d'adaptation, y compris dans les cas d'autisme, dès qu'il y a autour de lui une existence sociale propice qui puisse le recueillir, animale ou humaine. Cet état de relative indétermination, de faiblesse des conduites humaines initiales, Itard l'affirme lui-même à sa façon à partir du postulat empiriste du refus de l'innéisme. En 1801, il écrit :

*Jeté sur ce globe sans forces physiques et sans idées innées, hors d'état d'obéir par lui-même aux lois constitutionnelles de son organisation, qui l'appellent au premier rang du système des êtres, l'homme ne peut trouver qu'au sein de la société la place éminente qui lui fut marquée dans la nature, et serait, sans la civilisation, un des plus faibles et des moins intelligents des animaux : vérité, sans doute, bien rebattue, mais qu'on n'a point encore rigoureusement démontrée.*⁶⁴

Au delà d'une certaine prédestination naturelle dont Itard conserve l'idée sans l'interroger, une telle indétermination des conduites tendrait à prouver que l'inné biologique chez l'être humain ne conditionne qu'insuffisamment, donc de façon très partielle et très ouverte, le développement mental et les conduites d'adaptation à l'environnement, voire qu'on peut en nier totalement l'expression fonctionnelle spontanée dans le développement individuel. C'est ce que fait très fortement le psychologue L.Malson dans son étude consacrée aux enfants sauvages et parue en 1964. L'argument invoqué est ici à la fois anti-naturaliste, anti-psychologique, voire anti-évolutionniste au sens biologique et psychogénétique de ce terme, puisque c'est la notion même d'adaptation spontanée programmée qui se voit récusée par cet auteur :

*Chez l'enfant, tout isolement extrême révèle l'absence en lui de ces solides a priori, de ces schèmes adaptatifs spécifiques. (...) La vérité est que le comportement, chez l'homme ne doit pas à l'hérédité spécifique ce qu'il lui doit chez l'animal. Le système de besoins et de fonctions biologiques, légués par le génotype, à la naissance, apparente l'homme à tout être animé sans le caractériser, sans le désigner comme membre de l'« espèce humaine ». En revanche cette absence de déterminations particulières est parfaitement synonyme d'une présence de possibles indéfinis.*⁶⁵

On sait désormais précisément que Victor de l'Aveyron n'était pas du tout un exemple de ce que serait l'être humain à l'état sauvage quand il est privé d'éducation et de vie sociale. Enfant probablement *déficient*, il avait fui les mauvais traitements et adopté ce mode de vie isolé parce que

⁶⁴ Itard, Jean. *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*. Publié par L.Malson, p.127.
Voir infra.

⁶⁵ Malson, Lucien. *Les Enfants sauvages*. Paris : UGE, 1964, p. 8.

sa constitution mentale le lui permettait plus ou moins. Pour autant, à travers un tel cas, on voit bien que notre constitution mentale n'est pas seulement héréditaire, qu'il n'y a pas une forme immuable unique et spontanée de développement mental individuel qui serait absolument indépendante du contexte social et culturel. Mais la question de l'étiologie de l'autisme est très controversée. De manière plus générale, il est attesté que les enfants victimes de sévices et maintenus isolés, sans être nécessairement caractérisés comme autistes, présentent des formes de retard mental, d'incapacités, qui sont directement dues à la maltraitance et donc acquises. Peut-être aussi, de la même façon, le retard mental et/ou l'autisme de Victor résultaient du contexte familial et n'était donc pas non plus dus à des causes naturelles. Enfin, il faut ajouter que toute l'originalité de Itard, en opposition à l'aliéniste J.B. Esquirol (1772-1840), fut de prétendre que Victor était susceptible d'éducation et donc capable d'évolution. En ce sens, y compris en admettant l'autisme de Victor, il n'y a pas chez l'être humain d'impossibilité à un progrès mental, y compris dans le cas des enfants considérés déficients. C'est d'une telle conviction que naîtra la pédagogie des arriérés du médecin E. Séguin (1812-1880) dont la pédagogue également médecin M. Montessori (1870-1952) sera à son tour l'héritière à la fin du 19^e siècle. Elle tend à confirmer l'extrême plasticité du psychisme humain, y compris dans les cas de pathologies mentales importantes, dès qu'intervient un milieu éducatif favorable et permettant les progrès personnels, moraux et culturels.

1-3-2 Quelle valeur faut-il accorder à l'hérédité dans l'intelligence humaine ?

Les analyses et conclusions de L. Malson conduisent à admettre que le véritable problème de définition de la nature humaine est celui de la relation de l'enfant au modèle institutionnel, culturel, que l'individu humain va adopter ou créer, et auquel il va s'identifier de façon mimétique et empathique d'abord. Il n'est donc pas celui de l'hérédité biologique qui ne nous différencie pas, ou qui n'est pas suffisamment spécifique, si ce n'est par des traits d'appartenance biologique aux espèces animales supérieures et une indétermination congénitale fortement marquée quant aux conduites d'adaptation. Dès lors, on doit plutôt considérer, dans l'évolution individuelle de l'enfant, la part de l'héritage, plutôt que celle de l'hérédité. Car le développement individuel, la subjectivation de l'expérience et ses extraordinaires variations et possibilités vont dépendre des conditions sociales, de la vie culturelle et non pas du milieu physique, ni d'automatismes corporels et pas non plus de dispositions psychiques internes prédéfinies déjà organisées.

Effectivement, s'il y a reproduction chez l'enfant des conduites de l'adulte et des pratiques culturelles du milieu humain, formation du caractère individuel et acquisition d'aptitudes et de capacités, cela n'a lieu d'être que du fait de l'existence de la sphère sociale et de son action collective d'éducation. Elle apparaît comme productrice d'une différenciation des conduites et des personnes, provoquant et accompagnant ces phénomènes qu'on appelle, dans la psychologie scientifique depuis Darwin, *développement* individuel et *maturation* personnelle, tout en les

délimitant. Montaigne disait déjà, en ce sens, qu'il y a bien plus de différence observable entre deux êtres humains, qu'entre un être humain et une bête.⁶⁶ Mais il n'en donnait pas les causes. Au début du 20^e siècle, le psychologue A. Binet (1857-1911), promoteur de l'étude expérimentale de l'enfant par la méthode des tests, inventeur pour cela de la notion d'*âge mental* et de *l'échelle métrique de l'intelligence*, ainsi que de pédagogies qui en découleraient, observait qu'il y avait une importante différenciation individuelle entre enfants. Elle devenait apparente dès qu'on mesurait chez eux le développement des fonctions mentales supérieures, une différence d'autant plus accrue du fait du développement général, spécifique chez l'être humain de ces fonctions⁶⁷.

Pour la psychologie scientifique du début du 20^e siècle, notamment l'allemand W. Köhler (1887-1967) qui a travaillé sur l'intelligence des singes et appartient à l'école de la psychologie de la forme, les principales fonctions mentales supérieures sont : l'attention dirigée, la mémoire organisée, la représentation imaginaire et le raisonnement⁶⁸. Or si on en trouve aussi la présence chez certains animaux, elles restent, bien que parfois finalisées par des choix de but et des stratégies inventives pour l'atteindre, apparemment encore instinctuelles et intuitives, plutôt contextuelles, exemptes d'une intentionnalité réflexive qui peut seule engendrer des conduites nouvelles à partir du raisonnement. Elles n'atteignent donc ni à la complexité dynamique et plastique, ni à l'importante dimension de personification individuelle, ni à la puissance d'abstraction des capacités de l'intelligence humaine. En 1871, Darwin affirmait, lui, à l'encontre d'une telle affirmation, que la différence entre les facultés mentales humaines et celles de l'animal n'était pas plus qu'une différence de degré. Il écrit :

*(...) qu'il n'existe aucune différence fondamentale entre l'homme et les mammifères les plus élevés, au point de vue des facultés intellectuelles*⁶⁹.

Pour autant, leur complexification, qui ne se produit pas chez l'animal à un tel point, serait due, comme l'affirme L. Vygotsky (1896-1934) en 1934, à l'articulation, chez l'enfant humain seulement, de l'activité mentale interne et des moyens externes de communication par des signes, donc à l'intégration à l'activité psychique préverbale de la fonction langagière d'abord utilisée de façon communicationnelle, ce qui la transforme en *pensée verbale*, cela au moment même où elle cesse d'être parole communicante. Passage, donc, de la parole sonore au silence du monologue intérieur. S'articulant de plus en plus sur le sens et la signification, elle tend à se détacher de sa dimension phonologique pour produire de l'abstraction. La preuve en étant selon Vygotsky le caractère tronqué, abrégé de la syntaxe de la pensée. Cette évolution psychique, qui entraîne une mentalisation de l'expérience et le rapport à soi, ne se produit que chez l'être humain, à la différence des animaux, occasionnant ainsi la transformation de processus de pensée primaires, en

⁶⁶ Montaigne. *Œuvres complètes. Essais*. Livre II, chap. 12. Paris : Gallimard, 1962.

⁶⁷ Binet, Alfred. *La mesure en psychologie individuelle*. Revue philosophique, 1908.

⁶⁸ Köhler, Wolfgang. *La mentalité des singes*. Publié entre 1917 et 1926.

⁶⁹ Darwin, Charles. *La descendance de l'homme*. Paris : L'Harmattan, 2006, p.66-137.

des processus complexifiés, dits secondaires⁷⁰. S'appuyant sur les travaux W.Kölher sur les singes, il admet comme lui l'existence chez ceux-ci, d'une part, d'une pensée non verbale intuitive, mais exempte de véritable raisonnement conceptuel, et, d'autre part, de formes de communication et d'échange structurées par des signes, mais toujours autour d'enjeux affectifs et comportementaux qui ne comportent aucune abstraction. Il écrit :

*Le langage intérieur est tout de même un langage, c'est-à-dire une pensée liée au mot. Mais si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur donnant lieu à la pensée.*⁷¹

C'est un tel décalage entre l'expression émotionnelle et objective, communicative, d'ordre externe, et la signification abstraite, d'ordre interne, que l'enfant va parcourir en s'individualisant et en développant ses capacités conceptuelles de pensée selon plusieurs étapes que, Vygotsky, comme les autres psychologues de l'enfant, thématise et ordonne selon une progression évolutive, une psychogenèse. Elle va de la vie affective à l'expression, puis de l'image aux opérations externes et débouche sur une mentalisation dans laquelle les pensées sont finalement reliées à l'activité logique.

Remarquons pourtant qu'une différence majeure sépare ici Vygotsky et Piaget. Pour Vygotsky, la cause du processus de développement par l'enfant humain de ses capacités, du moins dans ce qui les porte à un niveau largement supérieur à celles des animaux, n'est pas due à l'impulsion d'un programme biologique d'ordre génétique comme chez Piaget. Pour Piaget, la cause reste plutôt d'origine interne, cela bien qu'elle soit aussi sous condition d'interaction avec l'environnement naturel et social. Pour Vygotsky au contraire, elle est essentiellement sociale et langagière donc d'origine externe. Ce qui ne conduit par ailleurs nullement Vygotsky à s'écarter d'une conception moniste et matérialiste de l'intelligence et du développement qui repose aussi dans son fond sur le darwinisme et l'évolution à l'instar de Piaget.

1-3-3 L'éducation doit-elle tenir compte de la diversité individuelle ?

Si on admet ce qui précède, il paraît également difficile de ne pas penser que l'action éducative soit aussi à l'origine de l'enrichissement de l'évolution individuelle de l'enfant et de ses progrès personnels. Cela se produit à travers le jeu des interactions sociales et relationnelles, qu'elles soient fortement coercitives ou non, dès lors qu'on admet qu'un tel *développement* singulier ne se produit pas, ou ne s'exprime que très peu et se voit limité, voire mutilé, en l'absence de cette action et de tout contexte social humain, affectif et langagier, favorable et protecteur vis à vis de l'enfant. Pour autant, la diversité des personnes et des caractères, déjà manifeste chez le petit-enfant, conduit à s'interroger sur l'homogénéité des modalités, des méthodes et des finalités de l'éducation. A observer concrètement l'évolution de la personne d'un enfant, on constate

⁷⁰ Vygotsky, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

⁷¹ *Ibidem*, p.489.

l'irréductibilité du caractère personnel de chacun, sa singularité. Si les sociétés fortement traditionnelles n'ont apparemment que peu diversifié leurs méthodes d'éducation, parce qu'elles privilégiaient la reproduction et la permanence des fonctions sociales, des croyances communes et des statuts établis, donc l'existence collective globale au sein d'une *solidarité mécanique*, comme la nomme le sociologue E. Durkheim, il n'en reste pas moins qu'il n'y a pas chez l'être humain d'unicité des caractères et de la personnalité, ni non plus des aptitudes, des capacités et des goûts, donc de l'évolution et des possibilités de chacun. Entre les individus, la différenciation et la diversité sont très grandes comme le remarque Montaigne. On peut l'affirmer indépendamment de toute expression d'un présupposé culturel hiérarchisant ou à visée instrumentale quant à l'éducation donnée, ainsi que de théories héréditaires de formation de la personnalité.

Dans les sociétés traditionnelles, archaïques ou féodales, souvent inégalitaires sur le plan légal et symbolique, la division du travail étant assez peu développée, le rapport entre le caractère personnel et la fonction sociale jouait un moindre rôle quant à l'éducation. Cela était d'autant plus prégnant que l'organisation sociale humaine s'inscrivait dans un ordre naturel global, dans une *cosmogonie* qui définissait à priori le rôle de chacun au sein d'un fonctionnement très hiérarchisé. Or, à partir du moment où apparaît l'idée métaphysique, juridique et politique, de l'existence première de *soi*, comme une réalité distincte, indépendante, qui ne peut plus coïncider immédiatement, dans son être propre, avec l'appartenance à l'existence collective, donc venir s'inscrire dans une pré-ordination sociale hiérarchisée qui, parce que distincte des finalités individuelles, est non contractuelle, les normes éducatives vont changer. Dès que, sur le plan économique ainsi que dans la définition des fonctions sociales, des différences de plus en plus marquées de condition, de classe, de rang, de profession, vont déterminer la destinée individuelle, cela au sein d'une doctrine légale qui pose l'égalité abstraite des individus *a priori*, la prise en compte de la diversité des personnes qui en découle, vient tendre à modifier la perspective de l'action éducative. Cela, ne serait-ce que parce qu'elle se voit reliée à l'existence, chez l'enfant, comme l'adulte, d'une liberté qui va reposer désormais sur un droit naturel dont dispose chaque individu humain.

Une telle évolution est significativement très présente dans la société européenne pré-moderne, celle qui va ériger, à la fin de la Renaissance, l'existence individuelle de la personne humaine et sa liberté en principes substantiels premiers de la réalité. Le philosophe A. Renaut décrit ce processus dans ses conséquences sur les institutions et les pratiques éducatives :

Dans les sociétés anciennes, en Grèce ou à Rome, l'éducation avait été conçue comme une initiation.(...) Le terme du parcours se trouvait fixé a priori, avant même le déroulement du processus éducatif : la place que chacun occupait, en fonction de sa nature et de celle de ses ascendants, dans l'ordre immuable du monde, resterait au demeurant aussi celles de ses descendants.(...), une telle optique relativisait beaucoup l'importance et la fonction de l'éducation.(...) Par opposition, la modernité a suscité une extraordinaire promotion de la problématique éducative, tant familiale que scolaire. L'enfant des Modernes se signale à la fois par

*son appartenance virtuelle à la communauté des égaux capables d'indépendance et par son inaptitude actuelle à en faire d'ores et déjà partie : il lui faut donc y accéder par l'intervention des autres.(...). La culture démocratique a ainsi entraîné sur le terrain de l'école une consolidation de l'autorité (...) pour intégrer de fait dans le monde des égaux un enfant qui était désormais perçu comme en faisant déjà partie et à égalité avec les autres enfants.*⁷²

Une fois engagé, un tel processus annonce non seulement sa complexification à venir, mais aussi les contradictions futures de l'éducation telles qu'elles ont pu se voir accusées à l'âge contemporain. A.Renaut écrit encore, relativement à la figure de l'enfant des Modernes qui était auparavant exclu de l'univers de l'humanité adulte, désormais reconnu paradoxalement à la fois dans sa différence et son égalité :

*Une fois apparue la représentation de l'autre comme un semblable, c'est la valeur de la différence qui s'est mise à faire problème.*⁷³

On peut alors comprendre pourquoi, en 1690, le philosophe anglais J.Locke peut déjà affirmer de façon plus générale quant à la recherche individuelle du bonheur, mais cette question se répercute inévitablement sur celle des fins de l'éducation : *que la même chose n'est pas bonne pour chacun de la même manière.*⁷⁴ Dans ses réflexions sur l'éducation, en 1693, il écrit donc de même :

*Chaque homme a ses qualités propres qui, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes ; et il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables.*⁷⁵

Dès lors, c'est la question de la singularité de la personne de l'enfant dans la prise en compte de sa différence au sein d'un rapport d'égalité à l'adulte, qui se voit posée comme déterminante au sein de l'éducation. Elle entraîne plusieurs conséquences importantes quant aux conceptions éducatives qui vont être travaillées désormais par la question de la différenciation.

Premièrement, pour prendre en compte le singulier de la personne de l'enfant, il faut être attentif à la spécificité de sa personne et de son enfance, donc pouvoir identifier les traits objectifs de l'enfance au-delà de sa personnalité. L'éducation se doit d'être basée sur la connaissance de l'enfance en tant que phénomène singulier, comme différence empirique de l'enfant à l'adulte. La voie de l'étude d'une histoire naturelle des facultés ou d'une psychogenèse infantile des capacités mentales est désormais ouverte, la position empiriste quant à la connaissance qui va prédominer dans la modernité la justifiant ouvertement.

Deuxièmement, il n'y a pas nécessairement de conduite éducative et d'enseignement unique. Chaque éducateur doit pouvoir s'adapter aux circonstances de la personne particulière de l'enfant et à une évolution de celui-ci qui n'est nullement totalement prévisible et contrôlable, parce qu'elle ne dépend pas que de l'habitude, mais aussi de ses réactions propres, voire de l'expression de son

⁷² Renaut, Alain. *La libération des enfants*. Paris : Hachette-Littérature, 2003, p. 17-19.

⁷³ Renaut, Ibidem, p.19.

⁷⁴ Locke, John. *Essai sur l'entendement humain*. Liv.II, chpt.21, §54. Paris : Vrin, 2001, vol.1, p. 420.

⁷⁵ Locke, John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Trad. fr. G.Comparyé. Paris : Vrin, 1992, p. 279.

potentiel, de la puissance de ses capacités et des alea de son expérience. La voie est ainsi préfigurée de ce qui sera nommé en France, bien plus tard, en 1970, par un inspecteur de l'Education Nationale, L.Legrand, inspirée par la *psychologie différentielle*, une *pédagogie différenciée*. C'est donc aussi l'apparition à venir des instruments conceptuels et pratiques qui pourront la rendre possible qui est préfigurée, c'est-à-dire de tests quant aux capacités mentales, ou de mesures de l'exercice de nos facultés permettant de les évaluer et de les réguler en les rendant calculables. Une *psychométrie* dont le philosophe allemand C.Wolff (1679-1754) aura l'idée, en 1738, peu de temps après l'œuvre de Locke. Il écrit :

*Le plaisir et la peine sont proportionnels à la perfection ou à l'imperfection dont nous sommes conscients. Ces théorèmes aboutissent [th.= le plaisir et la peine sont en proportion des perfections ou imperfections dont nous sommes conscients et de la certitude de nos jugements sur celles-ci.] à une psychométrie qui fournit une connaissance mathématique de l'esprit humain, et est jusqu'ici désirée. Dans celle-ci même, il convient de faire voir combien la grandeur de la perfection et de l'imperfection ainsi que la certitude du jugement ne doit pas être moins mesurée, jusqu'à constituer une mesure de la perfection et de l'imperfection de même que de la certitude des jugements.*⁷⁶

Par *perfection*, on entendra ici, au sens de Leibniz, une élévation de l'être, par exemple *quelque chose qui s'élève au dessus de la santé*, un idéal de perfectibilité qui ne se réduit donc pas à la satisfaction ou insatisfaction empirique, mais qui peut être mesurée à partir d'elles, puisqu'elles sont les moteurs vécus du jugement moral. Ajoutons qu'il prend déjà en compte une analyse de la volonté en fonction de l'affectivité et de la perception dans l'optique d'une mesure, comme l'un des déterminants du jugement. Un tel idéal de la mesure comme instrument du perfectible, appliquée à l'éducation afin de corriger toutes ses imperfections, donnera lieu plus tard au programme d'une *école sur mesure*, comme le psychologue fonctionnaliste E.Claparède (1873-1940) en utilise l'expression dès 1920⁷⁷. Un auteur important dans l'histoire des concepts de la psychologie et de la pédagogie dont, par ailleurs, la référence à Locke et à Rousseau est explicite⁷⁸.

Troisièmement, l'éducation donnée à l'enfant peut se voir délimitée et définie par les capacités dont il dispose effectivement, au-delà de celles qu'on a pu lui permettre de développer. La voie est ainsi ouverte à des formes d'enseignement spécialisées recrutant leurs élèves en fonction de leurs capacités et dispositions, donc plus selon leur origine sociale.

Quatrièmement, la connaissance des capacités singulières de l'enfant peut conduire l'éducateur à des choix d'orientation plus ou moins déterminés par des fonctions sociales précises. En ce sens, la reconnaissance de la singularité de l'enfance et de l'enfant apparaissent, à l'orée de la modernité dans la théorie et l'action éducative, soit comme des opérateurs pédagogiques de discernement et de choix, émancipateurs, soit comme des instruments sociaux de différenciation et

⁷⁶ Wolff, Christian. *Psychologia empirica*. 1738.

⁷⁷ Claparède, Edouard. *L'École sur mesure*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1953.

⁷⁸ Claparède, Edouard. *L'Éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 24-25, 209.

de sélection, normalisateurs et instrumentaux. De cette bipolarité, la psychologie de l'enfant au 19^e siècle, puis la sociologie de l'éducation au 20^e siècle, seront toutes deux les héritières directes, ainsi que les théories et pratiques pédagogiques.

1-4 Les contradictions théoriques de l'éducation.

Platon soutient une conception dialectique de l'éducation liée au postulat d'une insuffisance originaire de l'être humain et à la nature contradictoire de l'âme individuelle. La néoténie des biologistes post-darwiniens est comparable au mythe platonicien des origines humaines.

1-4-1 L'homme est-il un néoténe, un inadapté originaire ?

Peu après Darwin, en 1884, un anatomiste et zoologue allemand, J.Kollmann (1834-1918), va être amené à décrire certaines espèces animales comme présentant la caractéristique, sur le plan de la morphogenèse, d'être parvenues à la maturité tout en conservant des aspects juvéniles. Il invente pour désigner ce type de phénomènes l'expression de *néoténie*, forgée à partir du latin *néo*, nouveau, et du grec *teinein*, qui signifie étendre, prolonger. Darwin avait lui-même auparavant constaté que :

*On sait actuellement que quelques animaux sont aptes à se reproduire à un âge très précoce, avant même d'avoir acquis leurs caractères adultes complets.*⁷⁹

Or à la différence des autres mammifères *supérieurs* dont la progéniture possède, dès la naissance, une morphogenèse achevée et des fonctionnalités vitales à maturité, l'enfant humain conserverait, à un âge avancé de son développement, des traits larvaires inutiles. Effectivement, le petit d'homme semble né prématuré, en cela que la stabilisation de ses fonctions vitales se produit sur la base d'une immaturité biologique congénitale. Il va en conserver les traits caractéristiques comme les vestiges d'un développement antérieur resté inachevé. De sorte qu'on assiste, chez l'être humain, à la combinaison d'un sous-développement somatique accompagné d'une maturité sexuelle lui ayant permis de se reproduire, cela avant qu'il ne soit parvenu à sa maturité organique. Le petit d'homme, bien que très semblable aux primates à la naissance, en diffère par l'importance quantitative de son inachèvement. A la différence de ceux-ci, son potentiel adaptatif lors de la naissance est faible, il est très longuement dépendant de l'adulte pour sa survie, puisque son développement est retardé (hétérochronie) et, sur les plans morphologique et neurologique, il présente un aspect juvénile (pédomorphie) du fait de sa croissance cérébrale inachevée (hypomorphie). Il est donc à la naissance une sorte de *fœtus de primate génériquement stabilisé*.

Cette faiblesse congénitale peut être interprétée comme la cause de la forte augmentation du potentiel adaptatif de l'espèce humaine, par l'invention de moyens supplémentaires compensateurs. Comme si une *forme juvénile, fixée au cours de l'évolution, avait succédé chronologiquement à une forme adulte ancestrale*, en se reproduisant avant le terme de sa maturité morphologique, écrit

⁷⁹ Darwin, Charles. *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle*. Chap. 6. Paris : Flammarion.

G.Lapassade, en se référant à Darwin, ainsi qu'aux travaux du naturaliste français A.Dumeril.⁸⁰ Ce dernier avait lui aussi observé, en 1865, que des formes larvaires de batraciens pouvaient devenir héréditaires et passer en l'état larvaire de l'existence aquatique à la vie aérienne. Il confirmait ce faisant une hypothèse formulée en 1807 par le naturaliste français J.Cuvier (1773-1838) et relative à l'axolotl. Ce petit batracien mexicain semblable à un reptile, bien qu'il n'en soit pas, avait été observé comme une sorte d'anomalie par le géographe, botaniste et zoologue allemand A.Humboldt (1769-1859), lors d'une expédition scientifique en Amérique du Sud qui se déroula de 1799 à 1804.

Le constat de ce que l'on pourrait désigner comme une sorte de *sous-développement inaugural conservé*, conduira l'anatomiste et biologiste hollandais L.Bolk (1866-1930) à reprendre, en 1926, l'hypothèse de la *néoténie* pour l'appliquer à l'être humain.⁸¹ La néoténie, *vraie ou totale*, est, par définition, *la capacité que possède un organisme animal à se reproduire tout en conservant une structure larvaire ou immature*. On peut déduire de cette sorte de *foetalisation* de la forme qu'est la condition humaine native, une théorie explicative quant à la spécificité adaptative de l'être humain dans l'évolution, en produisant un renversement de perspective. C'est ce que fait Bolk. G.Lapassade écrit :

Si le néotène est un adolescent qui a remplacé l'adulte, le progrès évolutif n'est plus la conséquence d'un perfectionnement continu des formes adultes. (...) Dans l'histoire des vivants, l'enfant peut succéder à l'adulte au lieu de le précéder.(...)Il faut partir du néotène pour comprendre l'adulte ascendant. La théorie bolkienne nous fournit ainsi un concept régulateur : dire que l'homme est un néotène c'est indiquer qu'il a conservé la plasticité de la vie embryonnaire et juvénile, en même temps que sa fragilité. L'homme n'est pas seulement dénudé (...) dans son corps « foetalisé », il l'est aussi dans sa structure psychique, et l'indétermination de ses tendances n'est peut-être elle-même qu'un produit de la foetalisation de ses instincts. L'espèce humaine (...) présenterait ainsi non seulement ce caractère singulier que constitue sa morphologie infantile, (...) mais encore l'indétermination ouverte d'un être à jamais marqué par un inachèvement originel.⁸²

Or de cette *néoténie*, de cette inadaptation originaire susceptible d'évolution, et qui n'est plus l'accomplissement attendu d'une perfectibilité allant vers une maturité adulte normative, thèse classique des Lumières, mais cette fois issue d'une imperfection, on trouve peut-être déjà la trame allégorique dans un texte du philosophe Platon. Elle apparaît sous la forme d'un mythe exposant le récit d'une dotation originaire défailante de l'être humain, de son inachèvement originaire, et la nécessité d'y suppléer par une adjonction, un supplément d'être, qui s'avérera symboliquement la possession de la puissance du feu et l'ordre de l'action technique qu'il permet d'engendrer. Dans le dialogue éponyme, Protagoras, pour expliquer l'ignorance politique des hommes, relate le mythe de la création de l'homme et l'intervention salvatrice du titan Prométhée pour pallier à une défailance qui frappe la créature humaine dès ses débuts. Les dieux ayant façonné les êtres vivants chargèrent Prométhée et Epiméthée de les doter de facultés leur permettant l'existence. Epiméthée qui fit la

⁸⁰ Lapassade, Georges. *L'Entrée dans la vie*. Paris : Minuit, 1962, p. 25.

⁸¹ Bolk, Louis. « Le problème de la genèse humaine », in *Revue française de psychanalyse*, mars-avril 1961.

⁸² Lapassade. *Opus cit.*, p. 26-29.

distribution, peu avisé, oublia l'homme qui se retrouva nu, sans aptitudes à la subsistance et à la conservation au contraire des animaux :

*Alors Prométhée, en proie à l'embarras de savoir quel moyen il trouverait pour sauvegarder l'homme, dérobe à Héphaïstos et à Athéna le génie créateur des arts, en dérobant le feu (...) et c'est en procédant ainsi qu'il fait à l'homme son cadeau. Voilà comment l'homme acquit l'intelligence qui s'applique aux besoins de la vie.*⁸³

Au delà de la valeur mythique de ce récit, on est en droit d'y déceler la mention d'une insuffisance propre à l'homme qui serait symboliquement inhérente à sa constitution, ainsi que l'expression d'une contradiction qui semble le traverser intrinsèquement. A la fois originairement inadapté, dépourvu de qualités vitales suffisantes, et tout autant doté d'une *hyper-adaptation*, capable d'inventer son rapport au monde, de le générer, il se montre un être contradictoire, car fait d'équilibre et de déséquilibre, de savoir et d'ignorance, de force et de faiblesse. Moins que la bête d'un côté et rival des Dieux de l'autre, là serait l'image mythique de la nature double, contradictoire, de l'homme dont l'expression philosophique et psychique est l'opposition en lui du sensible et de l'intelligible. C'est pourquoi on peut affirmer, comme le fait G. Lapassade que :

*Il n'y aurait pas d'histoire humaine si l'homme était resté au stade d'un animal achevé. Un vivant achevé ajusté à son milieu de vie, n'a pas besoin de progresser, d'inventer des ripostes aux exigences du milieu, à ses carences, de trouver des moyens de compenser ses infériorités.*⁸⁴

Ce en quoi l'être humain est astreint à l'apprentissage et à l'acculturation de par sa constitution, mais il ne peut jamais se voir assuré d'une possession définitive des ses pouvoirs, du fait de l'absence de transmission héréditaire des caractères acquis. Il ne saurait donc y avoir d'achèvement définitif de notre humanité sur les plans collectif et individuel, ni d'unicité culturelle universelle. Chaque génération, chaque personne, se voit devoir réapprendre le savoir, les techniques et les capacités des précédentes, avant que de les accroître ou de les transformer, voire les réinventer, avec le risque d'une perte toujours possible, d'une discontinuité. Cet inachèvement ouvre à la fois le champ des possibles et, tout autant, expose à une incertitude dans l'être, à une négativité, qui écarte toute définition de l'humain à partir d'un simple déterminisme naturaliste, fut-il fondé sur une théorie positive de l'évolution.

1-4-2 L'évolution chez l'être humain est-elle menacée de dissolution ?

D'une telle perte, l'équilibre psychique individuel peut aussi être le lieu, puisqu'il en présente le risque, n'étant pas génétiquement, intrinsèquement déterminé par une hérédité suffisante à gouverner ses conduites et ses apprentissages. Or dans le risque d'une déperdition de la sorte, on peut croire voir une dégradation, une régression, la menace d'une *dissolution* qui serait le contraire de l'*évolution*. Si le risque négatif d'une coupure, d'une différence incertaine dans l'être, peut venir

⁸³ Platon. *Œuvres Complètes*. Tome 1. *Protagoras*. 321c, 322 d. Traduction Léon Robin. Paris : Gallimard, 1950, p. 89.

⁸⁴ Lapassade. *Op.cit.*, p. 30.

s'inscrire dans ce qui paraît relever d'un ordre naturel, d'une *déviance* donc, il faut le caractériser comme à l'inverse de l'ordre des choses. C'est bien ce que croit le neurologue anglais J.H.Jackson en 1884, lorsque reprenant les thèse évolutionnistes de H.Spencer, il applique ses idées à la neurologie et à la psychopathologie pour élaborer une classification scientifique des désordres nerveux et mentaux :

*Je pense depuis longtemps que nos recherches seront facilitées si nous considérons les maladies du système nerveux comme des régressions de l'évolution, c'est-à-dire comme des dissolutions : je prends le terme dissolution de H. Spencer comme le contraire du processus d'évolution.*⁸⁵

Une telle conception comporte la vision positive, l'*idéologie* scientifique d'une évolution générale nécessaire, intégrant hiérarchiquement, dans ses phases successives, le biologique, le neurologique, le psychique, le social, le culturel, et allant toujours selon l'ordre du simple vers le complexe, au sein d'un processus d'ensemble unifié et finalisé par l'amélioration et le progrès, d'une *échelle de l'évolution*. Le psychiatre P.Bercherie, historien de la psychologie et de la psychopathologie, écrit à propos des théories de Jackson:

*Le système nerveux y est conçu comme une hiérarchie de centres étagés, apparus progressivement dans le cours de l'évolution des espèces et prenant leurs fonctions successivement dans le développement de l'individu, de l'enfance à l'âge adulte.*⁸⁶

De ces théories évolutionnistes proviendront par la suite de nombreuses applications à la psychiatrie, mais aussi, par le biais de la psychologie expérimentale et clinique, à la pédagogie. Plus particulièrement lorsque le psychologue français A.Binet se servira de cette théorie de la *dissolution mentale* pour promouvoir envers les enfants considérés comme *arriérés*, c'est-à-dire les *idiots*, les *imbéciles* et les *débiles*, des traitements spécifiques d'éducation. Il écrit, en 1907, dans une perspective évolutionniste qui hiérarchise le degré du développement en fonction de l'âge et des capacités :

*L'anormal ne ressemble nullement à un normal ralenti ou arrêté dans un moment de son évolution ; il n'est pas inférieur en degré, il est autre. (...) Ce qui le caractérise, par conséquent, c'est d'être le sujet d'un développement inégal et partiel.*⁸⁷

Mais, pour qu'il y ait un diagnostic d'arriération mentale chez l'enfant et donc le constat d'une anormalité, il faut avoir pensé la loi d'une évolution nécessaire et hiérarchisée, qui ne soit ni contingente, ni accidentelle et qui puisse permettre de dégager, cela pour chacun des âges de la vie de l'enfant, ce que sont les conditions d'un développement normal sur les plans physiologique, corporel, affectif, comportemental et cognitif. Il faut avoir pu établir le plan chronologique des performances mentales et de leur expression. Il faut avoir pu faire passer la description factuelle du

⁸⁵ Jackson, John Hughlings. First Croonian Lecture. 1884. Cité dans *Histoire de la psychologie*. Parot, Françoise, Richelle, Marc. Paris : Puf, 2007, p.161.

⁸⁶ Bercherie, Paul. *Genèse des concepts freudiens*. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 153.

⁸⁷ Binet, Alfred ; Simon, Théodore. *Les Enfants anormaux*. Paris : L'Harmattan, 2007, p.20.

côté de la constitution d'un ensemble de prescriptions, assimiler la psychologie et la médecine. Or n'y a-t-il pas là expression d'une volonté épistémologique, à la fois constituée et méconnue, de nier l'inachèvement et l'indétermination foncière de l'enfant humain, sous prétexte de l'améliorer ? Le risque d'un *eugénisme* qui viendrait supprimer, pour maximiser l'adaptation, toute inadaptation apparente au monde et aux exigences sociales dominantes ? L'hypothèse de la néoténie semble à l'inverse d'une telle disposition normative et la mettre en doute.

1-4-3 L'éducation procède-t-elle d'une ascèse rationnelle ou d'une séparation du spirituel et du temporel, de l'opposition de l'activité et de la contemplation ?

L'homme étant par définition inachevé, l'enfant humain ne dispose pas d'un modèle inné de conduite pour apprendre et agir, pour se préserver et se conserver. Il est bien connu que l'une des questions centrales de la philosophie platonicienne est, dans le *Protagoras* comme dans d'autres Dialogues, l'articulation pratique, dans l'éducation, de la formation des qualités vertueuses et de l'accès à la connaissance, comme les conditions nécessaires de l'équilibre politique. Car, pour Platon, c'est bien en raison de cette ignorance et défaillance originaires, que l'être humain nécessite la recherche de la connaissance, du savoir et de la vérité, qui, d'abord absents, ne sont pas spontanément accessibles et pas non plus facilement transmissibles. On sait qu'il s'étonne que des *hommes de mérite* n'aient pas toujours eu des enfants eux-mêmes vertueux⁸⁸. Pour y accéder, le cheminement dialectique d'une recherche de connaissances et d'un long effort de travail et d'étude s'avèrent indispensables. Il s'agit d'une quête qui n'est pas encore un *apprentissage* dont on sait qu'elle est aussi, chez Platon, une *anamnèse*. Ici aussi, l'absence de quelque chose qui s'est retiré, l'oubli de la connaissance, serait la raison d'être d'une recherche impliquant l'ascension vers une condition supérieure, vers une élévation. Une insuffisance d'être serait la condition de possibilité d'une ascension par l'esprit vers un meilleur être, celui-ci étant peut-être à jamais inaccessible à une âme individuelle qui, bien que rationnelle, est par trop plongée dans l'opacité et les conflits du corps. L'historien H-I. Marrou écrit à ce propos :

*S'opposant au pragmatisme des sophistes, trop uniquement soucieux d'efficacité immédiate, Platon édifie tout un système d'éducation sur la notion fondamentale de vérité, sur la conquête de la vérité par la science rationnelle.*⁸⁹

Nous ne mènerons pas ici l'analyse approfondie d'une doctrine philosophique dont la nature métaphysique est bien connue, celle d'un *idéalisme*. Dans ses conséquences quant aux conditions de l'éducation, un tel idéalisme semble emblématique d'une division fondatrice dans la pensée philosophique occidentale qui oppose le divin et l'humain, le rationnel et le mondain, l'idéal et l'utile, l'intelligible et le sensible, et qui présuppose que la quête de vérité, de savoir et de vertu,

⁸⁸ Platon. *Protagoras*. 327b-328c.

⁸⁹ Marrou, Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Tome 1, *Le monde grec*. Paris : Seuil, coll. Points, 2000, p. 109.

celle des années d'apprentissage, doit passer par l'étude et l'ascèse, par un renoncement aux satisfactions communes de nature illusoire. En tout cas, selon elle, la quête de savoir et de vérité doit éloigner l'âme individuelle d'une vie sociale dominée par l'ignorance, le vice, la violence des passions et l'intempérance.

Une telle opposition en préfigure une autre, à la fois philosophique et pratique, que l'on trouvera au 18^e/19^e siècles chez les premiers expérimentateurs des pédagogies modernes, souvent formés culturellement par la religion protestante, par la dualité de *l'homme intérieur* avec *l'homme extérieur*, une doctrine d'origine augustinienne et luthérienne, qui est antérieure au cartésianisme. Elle a donné lieu, à partir de P.Melanchthon et J.Calvin, autour de 1540, à l'élaboration d'une anthropologie dualiste et laïque qui, séparant les besoins naturels de l'homme, ceux de la raison charnelle, externes et temporels, de la recherche de la dignité intérieure, la raison spirituelle, cesse pour autant d'opposer les finalités de la religion à celles de la vie sociale. S'il y a bien une vie spirituelle absolument distincte de la réalité corporelle et charnelle, elle doit pouvoir venir s'inscrire dans les actes de l'âme naturelle intramondaine, dans les rapports d'échange et de travail, dans la connaissance du corps vivant, en tant que lieux et moyens de l'accomplissement des vérités morales et théologiques.

Le protestantisme infléchit donc l'opposition bien plus marquée dans la philosophie aristotélicienne de St Thomas d'Aquin, entre *contemplation* et pratique, entre une science spirituelle spéculative et une rationalité humaine qui s'exprime comme *activité*, au bénéfice cette fois d'une convergence très prononcée du spirituel et de l'activité comme une nécessité au sein de l'activité. Une certaine nécessité apparaît dans les choses qui n'est pas que spirituelle. Non point que, dans le thomisme, la vertu spirituelle et intellectuelle n'ait pas à s'exprimer aussi dans des œuvres et des pratiques empiriques, par exemple la charité, mais le passage de l'une à l'autre n'atteint pas leur différence, parce qu'elles ne sont pas posées comme disjointes dans les strates unifiées de l'âme humaine et qu'elles s'opposent toutes deux aux passions du corps et à la vie hasardeuse et contingente du monde externe. Saint Thomas écrit :

*Nous distinguons en effet une double fonction de l'intelligence, active et contemplative. Dans un cas on connaît pour connaître : l'intellect spéculatif n'a d'autre objet que la possession du vrai. Dans l'autre on connaît pour agir : l'intellect pratique gouverne nos activités extérieures.*⁹⁰

Ce à quoi, il faut ajouter que :

*Si le bonheur suprême ne consiste pas, pour l'homme, en ces biens extérieurs que leur instabilité hasardeuse fait nommer la Fortune ; ni dans les biens du corps ; ni en ceux de l'âme, tant en sa partie sensitive qu'en ses activités spirituelles, s'il ne s'agit que des vertus morales ou des vertus intellectuelles utiles, art et prudence ; où le trouverons-nous, ce Bonheur, sinon dans la contemplation du vrai ?*⁹¹

⁹⁰ Saint Thomas d'Aquin. *Somme théologique*. Question 179, art. II. Cité in *Saint Thomas d'Aquin*. Textes choisis et présentés par le R.P.Menessier. Paris : Aubier, 1957, P. 194-195.

⁹¹ Saint Thomas d'Aquin. *Somme contre les gentils*. Liv. III, chpt. 37. *Ibidem*.

Il n'y a donc de vrai bonheur et accomplissement que dans la vie contemplative et les actes qui en découlent, mais pas vraiment dans les activités du monde, dans la vie pratique et sa rationalité spécifique. La disjonction luthérienne, elle plus radicale, du spirituel et du temporel, auparavant de la contemplation et de l'activité, induit chez ses successeurs à la fois une sorte de vision naturaliste du corps et des besoins concrets de l'homme extérieur, acceptés comme distincts de ceux, spirituels, de l'homme intérieur et légitimés ; elle implique tout autant une radicalisation de l'exigence morale active et pratique comme un accomplissement individuel plus radical du spirituel dans les affaires du monde. En quelque sorte, si la nature n'a plus rien de directement spirituel, il faut d'autant plus transformer l'ancienne sagesse vertueuse contemplative en une activité intramondaine et faire de la sagesse contemplative aussi une science pratique, mais sans opposer les affaires de Dieu aux affaires des hommes.

De sorte qu'en 1615, à faveur de l'influence d'abord de l'Humanisme durant les 15^e et 16^e siècles, puis, à la fois en rupture et en continuité, de la philosophie protestante et de la science expérimentale naissante sur les orientations éducatives, pédagogiques, philosophiques et morales, un retournement de priorité et de vision du monde se sont complètement opérés. Ainsi le 12 mai 1615, le philosophe et juriste Grotius (1583-1645) peut affirmer, traçant en cela un véritable *plan d'études*, comme l'écrit E.Garin qui cite librement ses propos :

*La philosophie se divise en philosophie active et philosophie contemplative : la première doit être cultivée pour elle-même, la seconde comme une servante de la première. L'instrument de toutes les deux est la logique dont on doit étudier surtout, parce que plus utiles, les figures de syllogistique et les règles générales, de même que dans la physique il faudra affronter les questions susceptibles d'application morale. Enfin, il conviendra d'avoir aussi quelque « notion » de métaphysique, sans toutefois y perdre trop de temps.*⁹²

Dans un même esprit, en 1644, Coménius peut soutenir que, puisque les lettres humanistes ne forment plus seules à la vie, et encore moins l'ancienne métaphysique et philosophie scolastique avec laquelle elles partagent la tendance en une excessive abstraction, la solution est toute du côté pratique du faire :

*Puisque le constructeur devient tel en construisant, le scribe en écrivant, le discuteur en discutant, les enfants deviennent hommes en agissant en hommes, c'est-à-dire en réalisant des actions humaines concrètes.*⁹³

1-4-4 Pédagogie de l'activité et psychologie sont-elles directement reliées ?

Le dualisme anthropologique de la philosophie protestante aura donc permis de rompre totalement avec une doctrine thomiste aristotélicienne qui ne dissociait pas l'âme rationnelle du corps vivant, tout en opposant strictement activité et contemplation. Ce faisant, il est à l'origine de

⁹² Garin, E. Opus cit., p168.

⁹³ *Ibidem*, p.209-210.

l'apparition d'une *psychologia*, d'une science nouvelle de l'âme naturelle. C'est parmi les élèves de Melanchthon, les médecins Glacenus (1547-1611) et Snellius (1546-1613), au sein des universités protestantes, puis en 1594 et 1596 dans l'œuvre de O.Casman, que va se voir systématisé le sens de celle-ci, dans sa complémentarité avec l'anatomie. P.Mengal écrit à ce propos :

Homo duplex, l'homme double, est sans doute l'expression qui caractérise le mieux la nouvelle conception de l'homme et qui s'exprime dans la partition de l'anthropologie en anatomie et en psychologie (...).L'anthropologie est la doctrine de la nature humaine, qui elle-même est double : corporelle et spirituelle.(...) Pour Casman, la psychologie a pour objet l'âme rationnelle (...) dont l'étude a pour but de décrire les facultés comme l'anatomie découpe le corps en ses parties. L'anatomie est donc le modèle par excellence de la méthode analytique ou résolutive ; la science procède par découpage, par la mise en évidence du plus simple.(...) La psychologia est donc, en général, la science des corps animés, et, en particulier, elle est la science de l'âme raisonnable unie à un corps lorsque le corps animé est un être humain. (...) Dans les premières années du 17^e siècle, cette nouvelle science de l'homme est largement diffusée dans les pays germaniques et, principalement chez les médecins.⁹⁴

L'idéal libéral de la pédagogie humaniste d'Erasme et de Vivès, favorable au lien entre l'éducation et la vie, exigeant la prise en compte de la réalité enfantine, notamment du jeu et du plaisir, du corps et de la sensibilité, aux côtés de l'érudition et de la direction morale de l'enfant, le refus d'une éducation répressive, brutale, fondée sur la punition, sera repris et popularisé au sein de la philosophie protestante par Melanchthon. On sait que c'est seulement avec les débuts de la modernité, lors du passage du 16^e au 17^e siècle, qu'émerge véritablement dans la culture européenne une préoccupation générale pour la réalité enfantine. B.Jolibert écrit à ce propos :

A l'aube du 17^e siècle, la pédagogie s'attache plutôt à définir et réaliser un modèle idéal adulte qu'à étudier la nature de l'enfant.(...) Ce sont les pédagogues de la période classique qui commencent à entreprendre de façon systématique l'étude de l'enfant d'un point de vue objectif et non plus simplement métaphorique.⁹⁵

Or c'est au sein d'une culture protestante, qui s'est forgée d'abord selon l'idéal éducatif des Humanistes, puis en rupture avec celui-ci pour des raisons analogues à ce qu'avait voulu la culture humaniste, pour accentuer le lien entre éducation et réalité empirique, entre sciences et pratiques, entre connaissance et vie sociale, que se déploient de façon étendue des pratiques pédagogiques effectivement désormais aussi tournées vers l'éducation de l'enfance, notamment avec la mise en place d'une *éducation élémentaire* fondée sur l'étude de la langue vernaculaire et qui commence bien avant sept ans, puisque c'est à cet âge que commence le *cours d'études supérieures*, c'est-à-dire notre actuelle école élémentaire⁹⁶. Archéologiquement, on peut donc trouver là l'une des raisons historiques et philosophiques d'une corrélation plus profonde au sein des universités protestantes, entre psychologie de l'enfance et pédagogie nouvelle.

⁹⁴ Mengal, Paul. « La constitution de la psychologie comme domaine du savoir au 16^e et 17^e siècles », in : *Les origines de la psychologie européenne, 16^e-19^e siècles*. Revue d'histoire des Sciences humaines, n°2. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 9.

⁹⁵ Jolibert, Bernard. *L'enfance au 17^e siècle*. Paris : Vrin, 1981, p. 103.

⁹⁶ Garin. Opus cit., p. 205.

1-4-5 La pédagogie nouvelle, l'expérience sociale, l'action économique et matérielle précoces, peuvent-elles étroitement s'intriquer au sein d'un idéal de vie scolaire et pratique?

Ainsi aux 18^e et 19^e siècles, les premiers pédagogues modernistes, curieux de psychologie infantine, seront donc le plus souvent issus de la culture protestante, s'il ne le sont pas de la pensée républicaine. Désormais adeptes d'une pédagogie de la vie et de l'activité, ils vont s'inspirer de Rousseau qui invoque, dans l'*Emile*, un *principe actif* qui anime l'enfant. Une notion dont la réaffirmation est très probablement chez ce philosophe aussi d'origine stoïcienne et leibnizienne, cela en deçà de son empirisme.

Il s'agit pour ces novateurs d'une pédagogie centrée sur les besoins spontanés et les intérêts de l'enfant, le travail manuel et l'autosuffisance matérielle, le lien entre études et pratiques sociales, mais aussi soucieuse d'un éveil spirituel au sein du monde réel. Or, ils retrouveront, au cœur même du nouveau dispositif pédagogique qu'ils vont créer, ce qu'ils avaient voulu défaire, la divergence, l'écart entre l'éducation souhaitée et les mœurs humaines réelles. Il leur faudra reconduire la nécessité d'une certaine indépendance de l'enfant et du jeune sur la vie sociale, que maintenait la distance de la vie spirituelle chrétienne ou de l'éducation humaniste aux lettres classiques. Un clivage platonicien persistant donc, et qui, malgré le désir de voir converger science et pratique, pédagogie et activité, continue de séparer et d'opposer l'épanouissement individuel de la personne de l'enfant, anciennement l'éveil contemplatif et spirituel de l'âme, avec l'intégration à la société adulte, à la nouvelle *vie active*, même si désormais ce clivage va se jouer aussi autour de ce que l'on accorde ou pas à cette enfance d'une liberté subjective.

Car ces pédagogues praticiens, dès qu'il quittent les structures scolaires closes vont éprouver directement l'opposition des valeurs sur lesquelles reposent une éducation basée sur l'activité spontanée de l'enfant et son expression, base fortement démocratique de la pédagogie nouvelle, et les normes dominantes de la vie sociale. Ne serait-ce que parce que ces dernières s'avèrent souvent assez peu propices à un libre arbitre octroyé de façon précoce à l'enfant. La contradiction est d'autant plus accusée que, dans ces rapports sociaux de production, d'échange et professionnels, ils y font pourtant entrer aussi la formation des élèves. On sait qu'en français le terme d'*école active*, employé par le psychologue P.Bovet et l'éducateur A.Ferrière, au début du 20^e siècle, pour désigner les établissements scolaires issus de *l'Education nouvelle*, traduit la terminologie allemande de *Arbeitsschule*, d'école du travail, utilisée par le pédagogue munichois G. Kerschensteiner (1855-1932)⁹⁷. M.Soetard écrit à ce propos :

Kerschensteiner voit dans le travail pris au sens de Dewey plutôt que celui de Marx, le moyen par excellence de développement de la personnalité, tant dans sa dimension morale que

⁹⁷ Voir : *L'Education nouvelle*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997.

*sociale, pour autant que l'enfant est intéressé par ce qu'il fait, qu'il se confronte à la réalité et qu'il peut vérifier d'expérience l'utilité de ses propres réalisations.(...) Kerschensteiner a encore développé le concept d'école professionnelle, Berufsschule.(...) La profession est, au sens du métier pour Emile, le passage obligé de l'intégration de l'individu « égoïste » dans la société « altruiste », elle fonde une culture sociale qui intègre et dépasse la « culture classique ».*⁹⁸

Une telle contradiction entre, d'une part, ascèse morale et spirituelle, développement naturel de soi et, d'autre part, activité sociale, dans le monde médiéval l'ancienne opposition de la *vita contemplativa* et de la *vita activa*, se voit désormais accusée et non résolue, dès lors que connaissance et pratique des métiers deviennent un enjeu éducatif scolaire majeur, voire parce que l'autosuffisance économique des établissements, à l'initiative des élèves, apparaît comme un principe nécessaire à leur éducation à la vie. A une telle difficulté, Pestalozzi, fondateur expérimental de l'*Education nouvelle*, le premier parmi les pédagogues expérimentalistes disciples de Rousseau, reconnu tel par toute l'Europe savante, va se trouver directement confronté à la fin du 18^e siècle. Ayant recruté comme élèves des enfants pauvres pour son premier projet d'école nouvelle, il va associer avec eux, par nécessité et pour des raisons pédagogiques, les tâches de travail liées à la subsistance et leur acculturation générale. Ce faisant, il rencontrera une certaine adversité sociale à l'encontre de son établissement du fait de cette collusion et son projet échouera. L'une des façons de résoudre les difficultés accrues d'une telle opposition, due à cette sorte de *socialisation* du pédagogique qu'implique la modernité, sera, par la suite, de transformer les écoles elles-mêmes directement en des micro-sociétés indépendantes qui contiennent, dans leurs propres activités, l'ensemble des fonctions sociales de la société adulte, assurées directement par les élèves. De la sorte, la science et le métier, l'éducation et la formation, c'est-à-dire le connaître et le faire, prennent désormais une valeur pratique et *active* commune au sein de l'éducation. De cette orientation naîtra l'un des aspects majeurs de la psychopédagogie du monde contemporain.

Ce sont, très précisément, de telles orientations que critiquera et dénoncera la philosophe H.Arendt, en 1960 aux Etats-Unis, qui les juge calamiteuses, du fait qu'elles conduisent, appliquées en masse, à une déculturation tout aussi massive. Elle le fait à partir d'un ensemble d'arguments hostiles à la pédagogie nouvelle que nous résumons ici : l'école doit être un lieu d'instruction séparé de la société civile, il est fallacieux et dérisoire d'instaurer des sociétés d'enfants qui imitent la vie publique réelle, il ne saurait y avoir de pédagogie générale détachée des contenus, apprendre n'est pas faire parce que l'école doit enseigner des savoirs et non pas *inculquer un savoir-faire*⁹⁹.

1-4-6 l'Education est-elle une adaptation ?

⁹⁸ Soetard, Michel. Article „Kerschensteiner“ in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Publié sous la direction de P.Champy et C.Etévé. Paris : Nathan, 1998.

⁹⁹ Arendt, Hannah. «La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972.

Durant la seconde moitié du 19^e siècle, on assiste à une transformation importante des conditions d'expression de cette contradiction qu'on peut situer, très anciennement, comme d'origine platonicienne, puis chrétienne, et qui oppose l'éducation comme recherche spirituelle, le détachement, à la vie sociale ordinaire, qui semble susciter déformation et corruption de la nature individuelle. Cette contradiction, encore présente chez Rousseau mais irrésolue par lui, va se voir déplacée dans une sorte de coupure épistémologique et éthique qui implique sa transposition, voire la volonté de la supprimer. Plusieurs facteurs déterminent celle-ci.

C'est d'abord l'influence sur les doctrines éducatives de l'utilitarisme libéral de J.Bentham, J.S.Mill et H.Spencer, associé à la philosophie évolutionniste. Celle-ci se produit y compris chez ces philosophes français théoriciens et organisateurs de l'école républicaine que sont H.Marion, G.Compayré, F.Buisson¹⁰⁰. Il s'agit, plus spécifiquement, de la croyance au progrès naturel, en une positivité de l'évolution, ainsi que l'adoption des thèses de la nouvelle psychologie empiriste, mais déjà aussi expérimentaliste, anglaise et allemande, popularisée alors par H.Taine (1828-1893) et T.Ribot (1839-1916). Elle contient les prémisses d'une théorie fonctionnaliste encore à venir de l'apprentissage. Résumée ici très succinctement, cette psychologie énonce que les réactions nerveuses sensibles primaires, excitations, sensations, tensions et décharges, puis secondaires, affects et impulsions d'actions, donc d'abord reliées à la perception et à la motricité, puis à la volition, interagissent avec l'environnement pour s'exprimer et s'organiser au sein de l'organisme individuel, constituant les premières dispositions acquises, les premiers apprentissages. Elle vient par ailleurs s'adosser peu à peu à une théorie dynamique de la maturation mentale et comportementale. De telles théories seront, par la suite, déployées par Baldwin et Claparède, mais aussi, comme doctrine pédagogique, par le psychologue G.S.Hall (1844-1924) et le philosophe pragmatique J.Dewey (1859-1852).

D.Ottavi écrit à ce propos :

G.S.Hall assume l'héritage de la pédagogie allemande : la diversité de l'expérience fait le développement, il défend la pédagogie du concret, la pratique de l'observation, de l'expression et du dessin avant les apprentissages scolaires. Mais pour lui ce développement est indissociable de celui de l'humanité, lui-même en continuité avec le développement biologique du vivant dans son ensemble. (...) Connaître l'enfant est un moyen de cerner les besoins éducatifs des élèves alors que leurs conditions de vie les éloignent de cet idéal. La connaissance de l'enfant est donc une reconstitution de son développement naturel, en même temps que de l'enfant provient une connaissance de portée plus générale : celle de l'âme comme réalité biologique et phylétique, héritage sédimenté. Face à ce qu'il estime être une métaphysique fausse (...), il entend promouvoir une psychologie génétique, une connaissance avant tout de la manière dont l'âme se constitue au fur et à mesure de son histoire.¹⁰¹

¹⁰⁰ Voir à ce propos : Dubreucq, Eric. *Une éducation républicaine*. Paris : Vrin, 2004.

¹⁰¹ Ottavi, Dominique. *De darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : Cnrs Editions, 2001, p. 186.

Il faut donc, par l'action éducative, préserver l'enfant, en lui restituant son enfance comme processus naturel de développement et en le favorisant, y compris à l'encontre de ses conditions de vie actuelles qui obscurcissent la nature véritable de l'âme humaine. On voit ici que l'idéalisme platonicien n'est pas intégralement effacé d'une telle perspective, ni non plus par la nécessité d'un certain retournement pédagogique, *puerocentrique*, ni non plus que disparaissent d'un tel projet, d'une telle vision, toute exigence de séparation et d'ascèse, de conversion spirituelle. De façon plus aboutie, le psychologue qui va nouer ensemble les notions d'évolution, d'adaptation et d'apprentissage, produire le creuset matriciel de la formulation scientifique de la pédagogie moderne, qu'on appellera après Piaget *constructiviste*, est Baldwin. Il est souvent considéré comme le véritable inventeur de la psychologie génétique de l'enfant.

Pour résumer les thèses de celui-ci, D.Ottavi écrit :

*La théorie génétique de la réalité de J.M.Baldwin postule que, au cours de l'évolution biologique, les organismes vivants construisent un rapport à la réalité en s'y adaptant et en se complexifiant, en élaborant un certain nombre de fonctions permettant de répondre à un milieu de plus en plus large et varié. Chez l'homme, la pensée a ainsi un rôle fonctionnel ; elle est un instrument permettant l'adaptation mais aussi la poursuite du progrès dans l'organisation vitale. La pensée nous donne accès à une réalité de plus en plus riche, tandis que cette réalité elle-même ne peut être considérée comme un donné mais doit être appréhendée comme le résultat d'un échange ; la réalité se construit selon que l'esprit se la représente et la connaît ; la pensée n'est pas le miroir de la réalité, mais procède de l'action, de l'ensemble de l'activité de l'organisme. Il en découle que cette construction ne peut-être que progressive, ses étapes successives reposant sur les acquis précédents.*¹⁰²

C'est donc bien l'adoption par la psychologie, qui n'est encore qu'une jeune science, du paradigme évolutionniste, qui va lui fournir le modèle biologique lui permettant de comprendre et d'expliquer les processus de psychogenèse chez l'enfant. Un tel paradigme est conceptuellement structuré autour de la notion post-darwinienne d'adaptation, devenue adaptation fonctionnelle et dynamique de l'intelligence en fonction des besoins du développement. Or, le passage de la notion d'adaptation de la biologie darwinienne, déterminé par la thèse de la *sélection des espèces*, à la psychologie, n'est guère que métaphorique. Il repose sur un amalgame de la notion d'adaptation avec l'évolutionnisme progressiste spencérien qui lui est épistémologiquement étranger.

G.Paicheler écrit à ce propos :

Alors que, sur le plan des espèces, l'adaptation à un environnement spécifique s'opère sur plusieurs générations, limitant ainsi les possibilités d'ajustements à d'autres conditions, l'adaptation de l'homme à son environnement postule une très grande plasticité de chacun dans l'espace de sa seule vie. De surcroît, l'adaptation individuelle n'a plus rien à voir avec la survie de l'espèce. Chaque individu peut disposer de ses propres possibilités de survie ou les mettre en péril. A l'opposé de l'adaptation des espèces, la psychologie engendre deux acceptions de l'adaptation des hommes. D'une part il s'agit de l'ajustement à la nouveauté, et, d'autre part, d'une adaptation à très court terme à l'environnement par le biais de l'apprentissage. Si l'adaptation psychologique est liée à l'apprentissage, le déterminisme environnemental opère sur un individu très malléable

¹⁰² Ottavi, *Ibidem*, p.197.

*qui conserve cependant la possibilité de maîtriser son environnement en le choisissant ou en le quittant.*¹⁰³

Or au moment même où se produit, dans la psychologie, une telle élaboration de ses théories du développement psychique enfantin et humain, afin d'assurer à sa discipline une scientificité plus définitive, s'opère également l'institutionnalisation de cette discipline dans les structures scientifiques, politiques et scolaires, puis, peu après industrielles. Elle se produit au début du 20^e siècle de façon à peu près similaire en Europe et aux Etats-Unis, quoique qu'elle soit plus accusée pour ces derniers. A partir de quoi, au nom d'un progrès social qui est aussi l'idée d'un *welfare* économique et d'une conception intégrative des besoins de l'évolution individuelle dans celle plus générale de la société, c'est bien cette fois l'adaptation dirigée par l'Etat de l'éducation scolaire aux besoins politiques et économiques de la société industrielle, à ses technologies, qui va désormais déterminer de façon officielle la définition, la reconnaissance et la validation des méthodes pédagogiques modernes. Un tel mouvement s'était déjà produit dans l'Allemagne prussienne et la France post-révolutionnaire du 19^e siècle, mais il va se voir accentué par le développement occidental des systèmes éducatifs à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle. Cette fois, il se fait sous l'autorité et le contrôle de la psychologie scientifique, nouvellement instaurée comme la garante des progrès de l'éducation. C'est donc le degré d'efficacité, de progrès, compris cette fois comme la capacité que les pédagogies mettent en œuvre à favoriser l'intégration des enfants à la vie sociale, voire de régénérer celle-ci, qui va devenir le critère de leur légitimation. L'idéal d'une hygiène mentale et sociale est très présent dans ces orientations, mais aussi celui d'une augmentation de la puissance, du potentiel des personnes.

Comme si le souci pédagogique général de relier l'enseignement et l'éducation des enfants à la vie réelle des hommes, issu de l'humanisme, puis du protestantisme, donc de le relier aux pratiques sociales, aux institutions et métiers, avait finalement conduit pratiques et théories pédagogiques à cesser d'opposer le fonctionnement et les principes des institutions éducatives et scolaires aux normes rarement en soi *vertueuses* de la vie collective adulte. La double croyance scientifique en la croissance infinie du potentiel humain et, plus spirituelle, en l'augmentation de la puissance d'adaptation vitale, ayant effacé presque totalement de telles distinctions. Entendons ici par *vertu*, en un sens plutôt platonicien, une démarche de connaissance et de vie qui repose sur l'exigence primordiale de vérité et de justice comme loi de tout acte.

A l'inverse d'une telle instrumentalisation qui, à la fois les légitime et les absorbe, du fait d'une intégration de la question de l'enfance à l'organisation générale de la vie sociale et à ses institutions scientifiques, c'est pourtant bien toujours à partir d'une révolte maintenue contre la violence et l'indifférence persistante à l'enfance de la société adulte que se vont se perpétuer les pratiques de l'*Education nouvelle* dans des écoles le plus souvent marginales. N.Duval évalue à

¹⁰³ Paicheler, Geneviève. *L'invention de la psychologie moderne*. Paris : L'Harmattan, 1992, p. 83-84.

trois mille le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles nouvelles aux environ de 1914 et cela pour toute l'Europe¹⁰⁴. Ces écoles vont continuer de pratiquer des pédagogies nouvelles, dans une opposition déclarée, toujours inspirée par Rousseau, à une éducation dominante déclarée contre-nature, étrangère à l'enfance, puis dans une dénonciation virulente, politique et morale, des formes pédagogiques répressives des systèmes éducatifs et scolaires dominants du monde industriel, considérés comme inadaptés à l'enfance et à l'épanouissement des personnes. Or, ils le feront aussi dans une perspective qui n'est pas sans lien avec des thématiques spirituelles, ou comportant des aspects mystiques sécularisés, comme c'est le cas, non seulement déjà de Pestalozzi, mais aussi chez l'italienne M.Montessori (1870-1952) et le pasteur pédagogue anglais C.Reddie (1858-1932). Soutenons, en ce sens, qu'il n'y a peut-être pas eu de disparition complète d'une exigence d'ascèse spirituelle dans les pédagogies modernes. Elle aurait seulement changé de nature. D'ascèse intellectuelle et morale opposant anciennement la contemplation et l'activité, elle aurait pris la forme d'une ascèse éducative et sociale, fondée, cette fois, sur un partage nouveau, la mutualisation des préoccupations de l'enfance et de la jeunesse avec celle de l'adulte, dans un idéal commun forgé autour des notions d'activité et d'expression de la personnalité.

1-4-7 L'éducation moderne est-elle encore platonicienne ?

Chez Platon, les principes d'une éducation adéquate à la vérité et à la justice reposent sur le constat d'une incertitude fondamentale pour la pensée et l'âme quant à la nature de son être et de ses connaissances. Elle part du constat d'une profonde méconnaissance dans la pensée commune de ce qui est réel et dont elle s'est éloignée du fait d'une décadence du monde et des âmes. En modernisant l'énoncé, en l'hégélianisant, on dirait qu'elle procède du constat d'une aliénation de l'esprit humain à une illusion de réalité et de vérité que l'éducation doit venir défaire, afin de rétablir vérité et ordre. La doctrine platonicienne du Bien souverain, telle qu'elle est exposée dans la *République*, n'a donc absolument rien de comparable avec l'idée moderne, évolutionniste, d'un processus d'apprentissage qui serait le prolongement naturel, au sein d'un *développement* psychique, d'une adaptation biologiquement et génétiquement régulée, soumise à la *sélection naturelle* du milieu¹⁰⁵. Fût-il, ce processus, mélioratif, déterminé par la maximisation dans des politiques sociales du bonheur pour le plus grand nombre. Un tel réalisme empirique, social et psychologique, peut difficilement se confondre avec la doctrine du Bien transcendantal du platonisme.

Il y a donc presque comme une sorte d'absurdité et d'anachronisme à vouloir comparer l'une des sources archétypales des conceptions philosophiques occidentales de l'éducation avec la

¹⁰⁴ Duval, Nathalie. « L'Education nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du 19^e siècle », in *Revue de L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, 2002, 21^e année, n°1.

¹⁰⁵ Platon. *République*. Livre 6.

pédagogie contemporaine, déterminée par un contexte positiviste, pragmatique et activiste. Une telle comparaison n'est possible qu'à la condition de retrouver dans la culture et la philosophie issue du protestantisme, après J. Calvin et P. Mélancthon, une persistance lointaine du platonisme, mais désormais mondaniée. Différence augustinienne maintenue du spirituel et du temporel, mais cette fois pensée comme pratique morale et activité au sein de l'existence sociale et du monde naturel. Le sociologue allemand M. Weber, en 1905, a effectivement soutenu la thèse d'une collusion entre l'émergence du capitalisme moderne et la doctrine morale sécularisée de la théologie et philosophie protestante¹⁰⁶. C'est-à-dire entre la forme moderne de l'économie commerciale, financière et industrielle, qui s'accompagne de l'extension des sciences et des techniques expérimentales, et d'une idée du travail et de la grâce qui permet de concilier théologie et vie matérielle.

Pour Platon, au contraire de l'évolutionnisme et de l'utilitarisme modernes, ni la nature environnante ni la société, ne sont a priori favorables à un quelconque progrès qui serait la loi finalisant les existences. Telle qu'elle nous est présentée dans le mythe du *Protagoras*, la nature est à l'être humain adverse et destructrice, cela dès la fin de *l'âge d'or*, puisqu'il y est montré créature *inadaptée*, incapable de rivaliser avec les animaux et de se prémunir contre eux. Et comme le relate ce dialogue, cette faiblesse d'hommes livrés à eux-mêmes, devant lutter pour se nourrir et se reproduire, par ailleurs isolés, est telle qu'elle les conduit à devoir se regrouper pour ne pas périr et, ce faisant, accéder à cette seconde incertitude qu'est pour eux la question politique.

Il n'y a donc pas, dans cette philosophie ancienne, de continuité entre la nature brute des choses et le devoir être, si ce n'est à se soucier de retourner à un ordre éternel et une vérité antérieurs et oubliés. Comme Platon l'expose encore dans le dialogue du *Politique*, le monde suit un cours inversé contradictoire qui l'éloigne toujours plus de son équilibre et harmonie initiaux et qu'il faudrait rétablir¹⁰⁷. Platon est en quelque sorte un réactionnaire et donc à l'opposé de tout progressisme, qu'il soit celui d'une histoire naturelle ou de l'esprit.

Pour autant, on sait qu'une telle quête de vérité et de vertu est aussi, chez Platon, celle de l'éducation à la loi et à la possibilité d'une rationalité commune. Car adopter une conduite réglée et accéder aux principes qui la justifient, ne se peuvent sans comporter éducation et étude, un *apprentissage*, dans la terminologie actuelle de sens commun des sciences humaines.

Or quand on parle aujourd'hui d'apprentissage, s'agit-il encore de désigner la même chose ? Pour Platon, le programme de l'éducation consiste, après l'étude de la musique, de la danse, de la gymnastique et des arts du langage : poésie, grammaire et rhétorique, en recherches logiques et dialectiques, intellectuelles, mathématiques, scientifiques, esthétiques, éthiques, politiques et philosophiques, puisque ni la connaissance des idées essentielles ni des lois morales et civiles, ne peuvent se faire pour l'homme spontanément. Le désordre destructeur et l'aveuglement des actions

¹⁰⁶ Weber, Max. *L'éthique du protestantisme et l'esprit du capitalisme*. Paris : Flammarion 2000.

¹⁰⁷ Platon. *Politique*. 269d-274e.

humaines au sein de la vie sociale en attestent suffisamment. Cela, peut-être du fait, toujours selon le mythe du *Protagoras*, de l'impossibilité dans laquelle s'est trouvé Prométhée de dérober à Zeus, au père, la science du politique pour la transmettre aux hommes. On retrouvera dans les orientations de Humanistes un tel programme d'enseignement, en tout cas une volonté d'élargir le champ des matières enseignées et de l'extraire de la dominante théologique et dialectique-logique scholastique qui faisait l'ordinaire des universités de la fin du moyen-âge.

Si une telle recherche est un retrait du monde, une opposition à la vie séculière, elle est à situer exactement à l'inverse des perspectives pédagogiques modernes qui incluent d'abord toute éducation dans une adaptation, une intégration de soi au monde sensible, matériel et social. Or est-ce bien celui-là, l'enjeu véritable de ces pédagogies actives, toutes issues de l'idéal de l'Education nouvelle ? Est-il réductible à la psychologisation positiviste et utilitariste des rapports humains, culturels et sociaux ?

1-5 La Renaissance comme source de la modernité pédagogique

La proposition philosophique pédagogique moderne est issue de la culture de la renaissance. Elle en promeut le cadre général mais celui-ci ne coïncide pas avec le projet didactique, avec celui d'une science pédagogique.

1-5-1 Quel a été le devenir de l'hypothèse pédagogique *liberaliter* de l'humanisme ?

On peut soutenir que la proposition pédagogique moderne, des *modernes*, est apparue avec la Renaissance. Elle peut se définir comme l'idéal d'une éducation *libérale, active*, c'est-à-dire moralement tournée vers le monde et les autres, vers la *civilité*. Non point totalement dépourvue de règles et de contraintes, *statim*, stable et ferme, mais déjà tournée vers la prise en compte de la liberté chez l'élève et l'enfant et donc aussi *liberaliter*, c'est-à-dire de façon courtoise, noble, envers un homme libre. Elle comporte la première prise en compte directe de l'importance de l'enfance et de son éducation, parce que celle-ci est considérée porteuse de l'avenir de l'humanité. Sans cesser d'identifier complètement l'enfance à un adulte minoré, elle se soucie déjà d'une éducation précoce reposant sur des enseignements attrayants pour les enfants. Toutefois, la prise en compte de l'enfance par l'humanisme reste encore reliée à l'essence de l'homme adulte et il n'y a pas encore d'examen approfondi de la nature de l'enfant. Elle repose sur la valorisation des actes de l'élève, de l'étudiant, ainsi que de son initiative personnelle et de son expérience propre du monde. Il faut *exerciter* l'élève et non pas l'édifier. Elle présuppose que tout enseignement doive se faire en relation à la vie réelle et au corps, au monde physique et social, à l'exercice des arts et des métiers. Discipline du corps afin de ne pas être prisonniers des désirs, éducation de la sensibilité aux arts et aux lettres, instruction de grande ampleur hors du dogmatisme aveugle, en sont les axes principaux.

Certes, de telles orientations impliquent aussi l'étude de la grammaire, de la rhétorique et de la logique, de l'ancien *trivium*, auquel est venu s'ajouter l'étude des lettres antiques, du grec, du

latin, ainsi que de l'hébreu. Or il ne s'agit point par là de développer une vaine érudition supplémentaire, mais de parvenir à un degré de civilisation et de pensée supérieurs, en formant le bon goût et le bon sens, en ayant accès à toutes les sources les plus savantes. Et si, également, la connaissance des domaines de l'ancien *quadrivium*, arithmétique, géométrie, astronomie, musique, fait partie de cet enseignement, il s'accompagne d'exercices nouveaux, comme la danse et le chant. De plus, à ces sciences viennent s'ajouter de nouvelles, la géographie (cosmographie), l'histoire, ainsi que des sciences naturelles et une mathématique alors en pleine expansion. Par ailleurs l'étude directe de la théologie à partir des textes anciens, revenus par le grec, ainsi que celles de la médecine et du droit se voient suscitées et développées. De sorte que l'idéal éducatif de la Renaissance se partage entre un souci érudit et esthétique, et une vision déjà encyclopédiste et pratique de la connaissance, également tournée sans dogmatisme vers les nouvelles sciences. Il ne faut, à vrai dire, rien ignorer, dit Erasme. Mais rien ne doit jamais s'étudier sans un lien à la vie concrète présente et à venir, au sein d'échanges et de discussions, hors donc de tout formalisme intellectuel. La destination de l'éducation humaniste n'est pas de forger de purs savants, mais des hommes capables d'agir dans le monde avec discernement. Cela même si l'enseignement ne s'adresse encore qu'à une élite sociale.

Or d'un tel projet éducatif, philosophique et pédagogique, on retrouve l'influence directe et indirecte dans les époques suivantes de l'histoire européenne. Bien que loin d'être équivalentes, elles ne sont jamais sans lien aucun à la proposition pédagogique de la Renaissance, y compris dans son anticipation du pragmatisme à venir. En ce sens, si l'idéal pédagogique de celle-ci a pu se déployer, comme l'écrit E.Garin, autour du programme suivant :

*A une perspective sub specie aeternitatis se substitue une appréciation des éléments dans leur évolution, des individus dans la vie qui les anime et dans leurs aptitudes à s'améliorer ; saisir leurs démarches pour les orienter est une exigence qui exprime une profonde révolution dans la pensée.(...) A la base de cette nouvelle façon d'éduquer les hommes, il y a la préoccupation de former la jeunesse en l'aidant à susciter elle-même ses énergies naturelles, mais sans la conditionner, sans la contraindre à agir à l'intérieur de cadres rigides et de formules imposées.*¹⁰⁸

Et, par ailleurs, à partir d'une préoccupation pédagogique désormais attachée aussi à la question de l'enfance, de son éducation, qui ne se limite certainement pas à un simple souci sentimental :

*La question de l'enfance et son éducation constitue désormais le problème central : les enfants ne représentent plus seulement le sentiment d'une immortalité concrète, terrestre, mais la responsabilité envers l'avenir des hommes et envers la société.*¹⁰⁹

Alors, les préoccupations de l'*Education nouvelle* au tournant du 18/19^e, ne sont pas sans reprendre, deux siècles après, une perspective et un projet éducatif qui fut déjà aussi celui de la Renaissance, bien que l'œuvre de Rousseau vienne en radicaliser le sens du côté de l'enfance. E.Garin écrit encore :

¹⁰⁸ Garin. Opus cit., p. 28-29.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 27.

*Le message du siècle des Lumières et de la révolution ne fut pas la négation de l'humanisme ; ce fut l'affirmation de cette découverte : on ne peut parler d'éducation humaniste que dans une société d'hommes libres.*¹¹⁰

Du déploiement de cette proposition pédagogique et philosophique *libérale*, on peut donc suivre les conséquences dans des œuvres et des institutions ayant contribué à la question pédagogique moderne, à son extension intellectuelle et pratique depuis le 16^e siècle. Elles n'ont certes pas toujours été partisans explicites de la rupture anti-traditionnelle, donc anti-autoritaire, qu'elle induit, au bénéfice d'une vie d'école, collective et studieuse, active aussi, fondée sur des relations propices à l'amitié, à l'indépendance et à l'authenticité. Mais, puisqu'elle est la cause inaugurale de l'ouverture de la pensée européenne à la réflexion pédagogique et à l'enfance, jamais non plus sans lien à cette rupture. C'est l'orientation humaniste qui a initialement sensibilisé le monde européen à la question pédagogique dans ses implications intellectuelle, éthique, culturelle et politique essentielles, ainsi que religieuses, c'est-à-dire déterminantes quant à la définition du rôle de l'esprit comme ferment de la civilisation. Cela avant que ne se mettent en place des systèmes éducatifs de masse, touchant un plus grand nombre d'enfants et d'élèves. Ce qui va se produire durant le 17^e siècle.

1-5-2 La pédagogie de la Renaissance est-elle anti-moderne ?

Pour autant, si la Renaissance inaugure la question pédagogique moderne, elle n'est pas en tant que telle productrice d'une pédagogie, d'une théorie objective des méthodes d'enseignement. Elle n'est pas le lieu du moment didactique. Le *Plan des études* d'Erasmus, par exemple, n'est pas une méthodologie qui codifierait le savoir spécifique de l'enseignant comme une pratique d'enseignement selon les règles d'une procédure. Le modèle des humanistes est encore celui du savant magistral, ou du précepteur, n'enseignant qu'à quelques élèves qui formeront une élite intellectuelle et morale. Il n'est pas encore celui d'un professionnel de l'enseignement disposant de procédures, de techniques et de manuels, donnant lieu à des enseignements systématisés sous une forme élémentaire et donnés à un grand nombre d'élèves. L'idée d'une méthode expérimentale d'enseignement, inspirée par exemple du philosophe anglais F.Bacon (1561-1626) et qui préconise d'aller des choses aux mots, du particulier au général, de la langue maternelle aux langues savantes, n'est pas encore le modèle. C'est avec le tournant du 16^e/17^e qu'une telle évolution va se produire au sein de milieux savants, à la fois humanistes et protestants, confrontés cette fois à la naissance de la science expérimentale.

D'autre part, l'enseignement humaniste n'est pas sans prêter le flanc à une certaine critique qui mêle à la fois le reproche d'*activisme* à celui de son *formalisme littéraire*, ouvrant donc au sein de la modernité à une contradiction dont on peut affirmer qu'elle ne va plus cesser de traverser les

¹¹⁰ Garin. Ibid., p. 251.

orientations pédagogiques et de les interroger de l'intérieur. Ainsi, le sociologue E. Durkheim, en 1905, critique chez les humanistes Erasme et Rabelais ce qu'il voit chez eux comme un excès d'érudition et d'amour des lettres. Il pointe le danger, vis à vis de connaissances objectives véritables, que peut représenter une telle orientation. Il est de conduire, si l'on reste prisonnier de l'esprit de la Renaissance, à une double méconnaissance des sciences dans leur valeur à la fois de formation intellectuelle, donc non *active*, et leur dimension réellement pratique et expérimentale, donc non *esthétique et littéraire*. Il écrit que cela se produit du fait d'une indistinction profonde et propice à confusion entre science de la nature et science littéraire :

*La science directe, objective de la nature et l'érudition purement livresque sont inextricablement confondues, et c'est la seconde qui bien certainement constitue la partie la plus importante du savoir.*¹¹¹

Or, hormis le caractère en partie historiquement inexact et injustifié d'une telle critique, Rabelais était tout de même aussi l'un des grands médecins de son temps, Erasme un véritable savant dans toutes les sciences, on peut soutenir qu'il n'y a pas de sciences exactes et positives, expérimentales qui soient durables, ni mêmes praticables, sans une certaine connaissance profonde des enjeux linguistiques, donc aussi littéraires du rapport au monde et à l'expérience propre à l'être humain. Comme si les sciences expérimentales et mathématiques étaient absolument détachables de tout enjeu sémantique et littéraire attaché à leur définition, de toute prédicabilité qui ne soit pas, stricto sensu, une écriture formelle. Alors, s'il y a deux sortes de sciences : *la connaissance des choses du monde, de la nature* ; puis *celle des hommes*, une instruction véritable est bien de pouvoir les relier. Ce à quoi, la connaissance de la littérature classique et des autres, n'est pas a priori foncièrement inutile, ni la formation esthétique du jugement sensible et moral, aux côtés de l'apprentissage des sciences expérimentales.

Le problème se complique par ailleurs d'autant par ce qui suit. Si, comme l'écrit encore Durkheim, en reprochant à l'humanisme sa tendance à l'esthétisme :

*La science ne peut-être appréciée par l'opinion que si, directement ou indirectement, elle sert à éclairer l'action et si on a conscience.*¹¹²

Que signifie par ailleurs la critique très virulente qu'il fait à Montaigne, l'accusant de nihilisme pédagogique, lorsqu'il affirme, à propos des orientations très pratiques de ce dernier :

La seule éducation qui soit possible dans cette doctrine, c'est une éducation toute pratique. Ce sens naturel [de toute la science qui nous est nécessaire pour vivre], ce jugement inné, il faut que l'enfant apprenne à l'appliquer dans ses relations avec les hommes et les choses, il faut qu'il s'exerce à s'en servir de façon à pouvoir discerner ce qui est utile [ou pas] . (...) Il faut donc qu'il acquière ce qu'on appelle de l'expérience, de la pratique, et que son gouverneur l'y aide autant que possible. Mais de culture proprement intellectuelle, de culture qui ait pour objet de former l'intelligence en tant que telle, il ne saurait être question.(...) Or l'éducation pratique, puisque la raison naturelle, aidée par l'expérience [ne dépend pas d'un enseignement intellectuel], n'est pas

¹¹¹ Durkheim, Emile. *L'Evolution pédagogique en France*. Paris : Puf , 1990, p. 217.

¹¹² Ibid., p. 254.

*de celles qui puissent vraiment se donner à l'école ; cette éducation nous la recevons surtout de la vie, et elle se prolonge pendant toute notre existence.*¹¹³

Car le problème, pédagogique, du passage chez l'élève de l'éducation par l'instruction savante et l'autorité magistrale à l'assimilation individuelle, cela en relation avec sa propre expérience subjective des choses, avec une affirmation personnelle volontaire, n'est nullement résolu par une telle critique. Pas plus que n'est pris en compte le lien qu'on peut souhaiter voir s'établir, dans la pensée de l'élève, entre science théorique et action sur les choses, ni non plus celui entre l'appropriation des connaissances et la formation de soi, du caractère et de l'activité morale. Pour autant, il est ici flagrant que le Montaigne de Durkheim s'avance beaucoup dans une perspective naturaliste, et qu'il faut donc le situer bien au-delà de l'enseignement des humanistes. La formation intellectuelle n'a effectivement rien de spontané et l'on ne peut pas réduire l'instruction de la personne humaine à une découverte purement individuelle et empirique des connaissances et des outils intellectuels de la science. Mais les humanistes ont-ils jamais préconisé rien de tel ?

Pour autant une telle critique de l'humanisme, si elle ne semble pas véritablement pertinente, vient accuser plusieurs des questions et problèmes importants de l'éducation moderne. Ils sont, par exemple, la différence entre la science et l'expérience spontanée, entre le rapport à soi et la science, la différence aussi entre la culture morale et esthétique et les dispositifs scientifiques, la différence, encore, entre l'évolution personnelle et les intentions éducatives, la distance, enfin, qui s'est creusée entre la vie des sociétés industrielles et le rapport spontané qu'un enfant pouvait avoir de l'environnement naturel et social avant l'industrialisation du travail. Par ailleurs plusieurs raisons nous entraînent à ne pas nous accorder avec l'analyse de Durkheim. La critique menée par celui-ci est anachronique. Elle se fait dans un contexte qui est celui des sciences sociales et humaines et des débuts de la physique atomique. Il ne correspond plus guère avec celui du 16^e/17^e où les sciences procédaient encore d'un rapport non mathématisé à la nature, pré-mécaniste. A travers Montaigne, elle vise en réalité à une critique de Rousseau et des partisans des méthodes nouvelles d'éducation du début du 20^e siècle. Si Montaigne est effectivement un héritier de l'humanisme, il en est une figure très tardive, déjà déterminé par le contexte des prémisses de l'âge classique. Quant à ses thèses sur l'éducation et la pédagogie, elles ne peuvent être considérées comme intégralement représentatives de l'esprit de l'humanisme.

Celles-ci n'ont jamais été aussi caricaturales que Durkheim les présente. Au contraire, elles reflètent directement des préoccupations qui sont aussi les siennes. Il s'agit bien dans l'éducation humaniste de relier les sciences et les pratiques, d'articuler la contemplation et l'activité, celle-ci désormais prise dans son sens moral, esthétique, politique, mais déjà aussi expérimental, technique et professionnel. Elle implique de détacher la formation intellectuelle de l'esprit de l'immédiateté, par l'étude des langues antiques et des textes originaux produits par les poètes, les savants, les

¹¹³ Durkheim. Opus cit., p. 259.

philosophes dans ces langues, cela en rupture avec le latin vernaculaire des universités catholiques et la pseudo-science et philosophie dogmatique qui y règnent le plus souvent de façon dominante. Enfin, les humanistes sont certes des littéraires, au sens actuel de ce mot, mais nullement étrangers aux sciences de leur temps, mathématiques, physiques et naturelles, bien qu'elles ne soient évidemment pas encore transformées par la coupure épistémologique de la physique mathématisée de Galilée, donc pas encore systématiques et expérimentales au sens actuel. C'est pourquoi, opposer absolument la Renaissance et la modernité alors naissante n'est pas historiquement valide, ni sur le plan de la pédagogie, ni sur le plan d'une connaissance plus globale de cette période. La seconde est née de la première.

1-5- 3 Quelle est la nature de la pédagogie moderne ?

Bien que l'on puisse toujours axiologiquement soutenir, sur les plans philosophiques et pédagogiques, qu'il y a des liens spirituels étroits et nécessaires entre l'étude et la connaissance des sciences, des lettres et des arts, entre la formation morale, esthétique et corporelle, que le principe actif, moteur, de la visée pédagogique, soit essentiellement celui d'une affirmation personnelle de soi dans une vision cordiale et civile et que l'action politique, technique, économique, sur les choses, les autres et le monde en découle, la question pédagogique est en réalité une question dédoublée. Il y a en elle au moins deux orientations distinctes qui, d'abord confondues, vont se voir disjointes à la fin d'une Renaissance qui ne les séparait pas. La visée de la pédagogie peut être celle du développement personnel, de la formation de soi, par le moyen de l'éducation aux lettres, aux arts et aux sciences, etc. Et à l'inverse, la pédagogie peut aussi être l'ensemble des procédés organisés qui permettent d'inculquer, de faire apprendre à des élèves de façon systématisée un ensemble de savoirs, de sciences, de techniques, de conduites, dont on veut voir chez eux l'assimilation et contrôler la capacité qu'ils auront à les reproduire et les utiliser.

Ces second sens et visée sont consécutifs de la conjonction historique des effets de la Renaissance, de la Réforme protestante, du rationalisme et de la science expérimentale, du projet d'une éducation populaire, de la Contre-Réforme catholique, sur les sociétés européennes au début du 17^e siècle. Il y a à ce moment une thématisation nouvelle du concept de pédagogie, qui produit *la* pédagogie à proprement parler, en tant que science raisonnée ou méthode distincte d'enseignement, c'est-à-dire comme une *didactique*. Les inspireurs et principaux théoriciens de celle-ci furent tous des intellectuels et des savants de la fin du 16^e siècle et du début du 17^e. Ce sont, pour les principaux, J.Bodin (1529-1596), W.Ratke (1571-1635), J-H.Alsted (1588-1638), J.V.Andreae (1586-1658), et, bien sûr, celui qui est à la fois leur disciple et l'auteur de la plus systématisée et synthétique de ces méthodes, au titre restée fameux de : *Grande didactique*, parue en 1657, J.A.Komensky (1592-1670), c'est-à-dire Comenius. Protestant tchèque, inspiré par des philosophes et/ou théologiens comme T.Campanella, P.Mélancthon, F.Bacon, R.Descartes, il se propose de

définir et de systématiser un *art universel de tout enseigner à tous* qui préfigure les pédagogies empiriste et sensualiste et qui sera le modèle de tous les traités systématisés de pédagogie qui vont suivre.

Le philosophe B.Jolibert caractérise cette œuvre importante dans l'histoire des idées pédagogiques de la façon suivante :

*C'est, en effet la première tentative de présentation globale de la pédagogie à partir de l'homme comme être perfectible et d'une analyse psychologique du développement de la connaissance.*¹¹⁴

Considérant qu'il y a trois facultés fondamentales et inséparables dans la raison humaine : l'intellect qui perçoit, la volonté qui choisit, la conscience qui conserve, il en déduit que la pédagogie doit être organisée pour développer ces facultés, donc établir les moyens et les méthodes permettant un tel développement chez l'enfant. Il va donc en ce sens, toujours d'après B.Jolibert : *décrire ce processus de développement des facultés chez l'enfant étape par étape*. Par ailleurs, il va établir un *parallélisme strict entre cet ordre de développement et l'ordre chronologique d'enseignement des connaissances* qui doit lui correspondre. Chez l'enfant, l'appréhension du monde est d'abord empirique, sensorielle, puis composée d'intuitions simples qui, par voie de comparaison, de combinaisons, donnent lieu au médiat et au complexe, ce qui permet la formation des opérations rationnelles, du niveau logique. La raison étant d'abord intellectuelle, formée en relation au monde naturel, c'est seulement après que l'on s'élève vers l'hypothèse, l'ancienne dialectique, et la morale, les finalités de l'acte, pour terminer par la pensée théologique, spirituelle, l'ancienne contemplation. Par rapport au monde médiéval, l'ordre des priorités a bien été inversé et le modèle d'une psychogenèse des facultés adopté.

Par ailleurs, l'acquisition du savoir doit être attentivement organisée de telle sorte que l'élève n'oublie pas ce qu'il apprend et que ses connaissances ne soient pas superficielles. Pour cela, il faut que ce qu'il apprend soit toujours relié à un savoir antérieur et lui soit utile. Il faut donc que l'on suive certaines recommandations qui forment toutes ensemble une méthode d'enseignement et d'apprentissage :

*1/ Ne traiter que des sujets utiles. 2/ Relier tous les sujets les uns aux autres. 3/ Faire en sorte que tous reposent sur des fondements solides. 4/ S'assurer que ces fondements sont établis. 5/ Que tout repose sur de tels fondements. 6/ Que tout soit distinct et articulé au reste. 7/ Que chaque chose abordée soit fondée sur celle qui précède. 8/ Que toutes les choses qui ont entre elles un rapport étroit restent en étroite connexion. 9/ Que toutes les choses soient ordonnées en fonction de l'intelligence, de la mémoire et de la langue. 10/ Que toutes les choses soient consolidées par des exercices continuels.*¹¹⁵

De sorte que se constitue pour l'élève un savoir *encyclopédique*, c'est-à-dire dans son ensemble relié :

¹¹⁴ Jolibert, Bernard. *L'enfance au 17^e siècle*. Paris : Vrin, 1981, p. 108-109.

¹¹⁵ Comenius. *La Grande didactique*. Paris : Klincksieck, 1992, p. 145-146.

*L'ensemble des études de la vie entière doit être réglé de telle manière qu'elles constituent une encyclopédie dont toutes les parties reposent sur une base commune et dont chacune occupe la place déterminée qui lui revient dans l'ordre global. Tout ce qui est enseigné doit être certain pour l'esprit et solidement installé dans la mémoire. Les raisons sont en effet comme les clous, les boucles, les crans qui maintiennent les choses solidement attachées les unes aux autres, les empêchant de trembler et de tomber.*¹¹⁶

Une telle évolution philosophique quant à la pédagogie est par ailleurs contemporaine de l'apparition d'une scolarisation déjà très importante et d'une gouvernance éducationnelle voulue par les autorités politiques et religieuses de la jeunesse populaire, autour de ce souci nouveau, cette fois objectif, de la spécificité de l'enfance. La pédagogie, conçue comme théorie systématique des méthodes d'enseignement, correspond donc au développement en Europe d'une scolarisation de l'enfance et de la jeunesse qui se généralise et d'un désir de contrôler, parmi cette jeunesse, les oisifs et les abandonnés.

La pédagogie doit donc s'analyser potentiellement comme de sens double, à la fois projet éthique et culturel, émancipateur, à l'origine individualisant et élitiste, et, par ailleurs, développement efficace de techniques de formation et d'enseignement, destinées institutionnellement et intellectuellement au grand nombre, mais désormais déterminées à partir d'un savoir empirique quant à l'enfance. Le passage de l'un à l'autre n'est nullement indifférent quant à la signification de l'action pédagogique. C.Gauthier écrit à ce propos :

*Les nouveaux discours pédagogiques du 17^e siècle sont donc l'œuvre de pédagogues aguerris. Ces enseignants explicitent leur savoir pédagogique, leur savoir dans l'action, fruit de nombreuses années d'expérience d'enseignements et non limité à d'abstraites spéculations philosophiques. (...) C'est en cela que les traités de pédagogie du 17^e siècle nous semblent fondateurs. Ils inaugurent la méthode d'enseignement dans les écoles et sont ainsi le signe d'une nouvelle préoccupation. Les traités sont conçus pour définir les actions du maître dans son enseignement à des groupes d'enfants du peuple. Ils ne se limitent pas à des conseils à l'usage d'un précepteur dans une perspective individuelle ; ils dépassent la logique du contenu comme cela avait toujours été, et vont plus loin qu'une critique théorique comme l'on fait les humanistes de la Renaissance. Ces traités de pédagogie systématisent des procédés d'enseignement, et définissent complètement le rapport à l'autre, au groupe, cela afin de mieux assurer sa conversion.*¹¹⁷

De ce processus, le philosophe M.Foucault fit aussi l'analyse, mais en donnant à la pédagogie modernisatrice une toute autre finalité. Elle n'est pas seulement, selon lui, le produit d'une volonté scientifique et morale de rationaliser l'enseignement, d'objectiver le rapport à l'éducation et à l'enfance, ainsi qu'à la religion, mais d'abord l'un des instruments de coercition d'une société qui accroît ses formes et fonctionnements répressifs. Il la présente donc en ce sens comme partie prenante du déploiement d'un nouveau pouvoir disciplinaire, fondé sur la surveillance générale et l'examen, s'appliquant aux écoles, tout autant qu'aux casernes, aux ateliers et aux marginaux, commençant à partir de la seconde moitié du 17^e siècle. Ce n'est donc pas tant les méthodes

¹¹⁶ Comenius. Opus cit. , p. 153.

¹¹⁷ Gauthier, Clermont. Tardiff, Maurice. *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2005, chpt.4, p. 105.

d'enseignement qu'il analyse seules, ni le découpage du savoir en disciplines formalisées et classifiées comme distinctes, cela selon une certaine théorie de la connaissance, que, plutôt, le fonctionnement des établissements scolaires et le mode d'administration des enseignements qui y sont donnés. Notamment le système hiérarchisé entre élèves qui y fait loi, les sanctions, les punitions et la structure des examens et des grades. Il écrit à ce propos :

Les institutions disciplinaires ont sécrété une machinerie de contrôle qui a fonctionné comme un microscope de la conduite ; les divisions ténues et analytiques qu'elles ont réalisées ont formé autour des hommes, un appareil d'observation, d'enregistrement et de dressage. (...) Même mouvement dans la réorganisation de l'enseignement élémentaire : spécification de la surveillance et intégration au rapport pédagogique. (...) On a là [règlement des écoles de Lyon en 1716] l'esquisse d'une institution de type mutuel où sont intégrées à l'intérieur d'un dispositif unique trois procédures : l'enseignement proprement dit, l'acquisition des connaissances par l'exercice même de l'activité pédagogique ; enfin une observation réciproque et généralisée.¹¹⁸

Si une telle analyse est véridique, dans le passage du 17^e au 18^e, c'est une évidence de dire qu'elle n'est nullement favorable à une modernité dont elle dégage de la sorte nettement le devenir et l'esprit pré-totalitaires. La question reste pour autant posée, au delà d'une réalité objective que Foucault décrit effectivement à partir des textes réglementaires de ces établissements et de leur fonctionnement, si de telles analyses de leur organisation disciplinaire et hiérarchisée, des enseignements qui y sont donnés, peut se voir réduite à un seul et unique processus répressif de nature déjà totalitaire. La question de la légitimité de l'extension d'une telle analyse à toute la sphère scolaire moderne et aussi à son sens, y compris déjà aux collèges du 17^e siècle, reste à notre avis, problématique.

B.Jolibert présente, lui, une conception très différente des motivations de la pédagogie quant à l'enfance qui ne se limite pas à une conception répressive de l'éducation. Pour cet auteur, le 17^e siècle est plutôt, quant à son regard sur l'enfance, partagé et contradictoire. Il ne réduit plus l'enfant à un adulte en miniature, ne l'identifie pas non plus à une existence encore animale, mais le distingue négativement de l'adulte. Selon lui :

L'enfance est dépréciée dès qu'on commence à l'envisager du point de vue de la raison, admirée dès qu'on l'envisage du point de vue de l'imagination et de la sensibilité.(...) [Une telle contradiction] n'est en fait rien d'autre que la reproduction, sur le plan de la vision de l'enfance de la division classique entre le corps, l'animal machine, la sensibilité, l'imagination d'un côté et l'âme, la raison ou l'entendement de l'autre.¹¹⁹

Une telle dualité d'attitude à la fois humanise le rapport à l'enfance et tout autant empêche la prise en compte de son originalité. Il y a donc simultanément à cette époque dans les mentalités une :

(...) attitude ancienne empreinte de cruauté, de mépris ou d'indifférence à l'égard de l'enfant et une attitude plus récente faite de tendresse et d'affection.¹²⁰

¹¹⁸ Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975, p. 204-208.

¹¹⁹ Jolibert, Bernard. *L'enfance au 17^e siècle*. Paris : Vrin, 1981, p. 69.

¹²⁰ Jolibert. *Ibidem*, p. 57.

Mais, puisque l'enfant n'est pas en lui-même un être rationnel et que c'est là sa faiblesse même, ce qui désormais le distingue de l'adulte, alors :

*L'éducation devient une question fondamentale puisque c'est à partir d'elle que se constituera le monde adulte futur.*¹²¹

De sorte que se développent désormais à partir de cet intérêt encore nouveau pour l'enfance, non seulement une réflexion sur son éducation, mais également un souci d'analyse objective de son être :

*Cette recherche se développe au 17^e siècle chez les pédagogues. La nécessité de l'éducation étant reconnue, un retour réflexif sur l'enfance devient possible. C'est alors, dans la pédagogie, que la vision de l'enfance se trouve principalement modifiée dans le sens d'une étude objective.*¹²²

C'est pourquoi la pédagogie tend à devenir une technique :

Les pédagogues ne se contentent plus de recommander des procédés éducatifs, ils proposent des méthodes générales, des voies à suivre dans la transmission du savoir. Ils cherchent à légitimer, grâce à une recherche de la nature de l'enfance, des méthodes particulières adaptées à cette nature. L'étude de l'enfant, l'examen de ses possibilités viennent soutenir la pratique pédagogique.

Et B.Jolibert ajoute, ce qui est une rupture considérable :

*Cette nouvelle attitude est une véritable révolution dans la façon de concevoir l'enfance, puisque c'est sur cette dernière que va désormais se fonder la relation pédagogique.*¹²³

A partir de ce qui précède, on peut sans doute mieux comprendre le sens qu'il faut donner à l'œuvre d'un Rousseau, un siècle après celle de Comenius. Remarquons, en premier lieu, qu'il est contemporain de l'existence déjà plus ou moins pérennisée en Europe d'établissements scolaires, relativement accessibles à une jeunesse non négligeable en effectif et d'origine sociale un peu diversifiée, bien que lui n'y ait personnellement jamais été scolarisé. Par ailleurs, deux possibilités distinctes et opposées de comprendre le sens de son œuvre se proposent à nous.

Première possibilité qui découle des analyses de B.Jolibert. Si la pédagogie moderne est née, dans son entreprise systématique, d'une démarche à la fois empiriste et rationaliste, laïque et théologique, mais déjà largement sensible à la psychologie infantine et à la genèse des facultés, son œuvre s'inscrit dans le prolongement d'une épistémologie pédagogique qui s'origine dans la pensée du 17^e siècle protestant. Alors Rousseau apparaît comme le continuateur de l'hypothèse d'une pédagogie positive qui procède aussi d'une conduite méthodologique rationnelle de l'éducation et de l'enseignement. Il serait donc un didacticien, un pédagogue rationaliste et donc du côté de ce que nous avons désigné comme le second sens de la proposition pédagogique.

¹²¹ Ibid. p. 99.

¹²² Ibid. p. 101.

¹²³ Ibid. p. 105.

Seconde possibilité qui découle des analyses de M.Foucault. Si la pédagogie est née d'un désir de rationalité qui s'est vite confondu avec l'organisation nouvellement punitive et répressive de l'ordre social, que Foucault désigne de façon globale comme le passage de sociétés de souveraineté à celles du contrôle et de la surveillance, alors Rousseau, dans sa démarche anti-institutionnelle, anti-scolaire et relativement anti-méthodologique, donc anti-pédagogique parce que favorable au libre développement personnel de l'enfant, actes et pensée, apparaît bien, très paradoxalement, comme l'un des tenants au 18^e siècle de l'idéal pédagogique émancipateur des humanistes, comme l'affirme E.Garin. Il reprendrait donc ici, le premier sens de la proposition pédagogique, celui d'une émancipation subjective civilisatrice par les moyens de l'éducation et de la connaissance.

Rousseau, exprimerait donc dans sa révolte contre la pédagogie dominante, considérée comme contre-nature, une fidélité à l'esprit des humanistes, cela dans un contexte politique et épistémologique certes très différents. Il serait donc philosophiquement pédagogue, éducateur, plus que techniquement enseignant, maître d'école et épistémologue. On peut donc concevoir que, s'il y a chez lui un certain affaiblissement de l'érudition et de l'encyclopédisme, ce serait pour réaffirmer la dimension cruciale de l'expression de soi comme liberté spontanée, cette fois y compris déjà chez l'enfant. Le préalable à une future autonomie et responsabilité civile que la modernité serait, en réalité venu écraser et non pas conserver.

1-5-4 Quelles ont été les différentes époques modernes de la pédagogie ?

Quand on les saisit rétrospectivement et dans leur ensemble, les différentes époques de l'histoire moderne de la pédagogie qui va du 15/16^e siècles au 20^e siècle, sont à peu près les suivantes, cela selon un découpage admis par les historiens de la pédagogie¹²⁴. On observera qu'une telle séquence historique représente une durée considérable, qu'il serait arbitraire de vouloir homogénéiser. Il n'est pas pour autant impossible d'en dégager les différentes tendances générales et époques. Au 15^e/16^e, la Renaissance, puis au 16^e/17^e, la Réforme protestante, ouvrent le champ des questions pédagogique et infantine ; au 17^e/18^e, l'âge classique, qui place la question pédagogique sur le plan de la science, de la *didactique*, donne lieu à l'extension européenne d'établissements d'enseignements spécialisés secondaires et formalise la pédagogie, mais écarte la vision libérale de l'éducation en lui substituant la discipline et les disciplines ; au 18^e, les Lumières réconcilient la question pédagogique avec celles de l'émancipation et de la connaissance, articulant l'aspiration à une vie juste et indépendante, belle et bonne, avec une théorie psychologique du connaître, en référence au modèle encyclopédique du savoir et à l'exigence des libertés civiles ; au

¹²⁴ Gauthier, Clermont. Tardiff, Maurice. *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2005.

19^e, le Romantisme, l'idéalisme, la psychophysiologie et le vitalisme, associent, chacun à leur façon, la pédagogie à l'affirmation, dans l'être historique et/ou psychophysiologique, du sujet humain comme volonté agissante et comme conscience représentative ; au 19^e/20^e, l'émergence des sciences sociales et humaines donne lieu à une conception positiviste, pragmatique et fonctionnaliste, moderniste et scientiste de l'éducation ; durant la même période, la pédagogie des *écoles nouvelles* propage l'extension de pratiques institutionnelles d'enseignement inspirées directement par les idées de Rousseau et Pestalozzi, dans le contexte épistémologique déjà très fortement influent des sciences humaines et sociales.

Pour autant, la question de l'évolution et de l'histoire des orientations théoriques et philosophiques en pédagogie ne vient pas nécessairement coïncider exactement avec celles des méthodes employées, des pratiques réelles d'enseignement dans le quotidien scolaire. Nous l'avons vu, la pédagogie est divisée entre sa détermination fonctionnelle et philosophique, cela depuis la fin de la Renaissance. La première pouvant être caractérisée seule comme véritablement pédagogique, c'est-à-dire comme une didactique de valeur procédurale et pratique. C'est pourquoi, si on fait de Rousseau, bien qu'il ne soit pas tout à fait un didacticien, le précurseur des pédagogies modernes nouvelles, centrées sur l'apprenant, par opposition aux *traditionnelles*, axées sur la reproduction du savoir et l'obligation disciplinaire, on peut écrire, comme le fait C.Gauthier :

*D'abord, il faut reconnaître que, bien que le 18^e siècle ait connu un penseur de génie comme Rousseau, il n'y a pas eu de changements durables et importants dans les pratiques pédagogiques entre le 18^e et le 19^e siècle. On pense immédiatement à Pestalozzi, fidèle continuateur de Rousseau ; mais il nous semble que ses tentatives courageuses et ingénieuses sont peu de choses comparativement à la vague de fond qui a submergé le monde scolaire à partir du 17^e siècle. En effet, la pédagogie dont on a supposé la naissance au 17^e siècle s'est maintenue d'une manière relativement stable jusqu'au 19^e siècle, tant dans son esprit que dans ses pratiques, pour constituer une sorte de tradition pédagogique en Europe.*¹²⁵

En ce sens, telle qu'elle apparaît à chacune de ces époques, c'est-à-dire comme la théologie, la philosophie, les sciences et les doctrines sociales, politiques et savantes dominantes la posent, la question pédagogique peut donc sembler très hétérogène. Doctrines, auteurs, pratiques, ne sont certes pas tous favorables à une pédagogie libérale, émancipatrice, comme le fut celle des humanistes, ni n'interrogent de façon identique l'enjeu pédagogique. Dans les pratiques institutionnelles d'enseignement, dans les écoles primaires et secondaires, elle reste effectivement globalement minoritaire, bien que souvent requise à travers le double problème de l'autonomie de l'enfant et de sa différence avec l'adulte. Ainsi, si dans les écoles d'*Enseignement mutuel*, inspirées par De Lasteyrie, au début du 19^e siècle, le modèle est fortement disciplinaire, quasi militaire, la responsabilisation des élèves les uns vis à vis des autres dans le fonctionnement et l'enseignement, implique *de facto* une certaine reconnaissance de leur autonomie comme partie prenante de leur

¹²⁵ Gauthier, Clermont. Opus cit., p. 132.

éducation, même si elle est ici niée et ordonnée¹²⁶. C'est pourquoi, malgré l'hétérogénéité des pratiques et des orientations, on peut observer, sur une telle durée, la persistance d'un même souci novateur en matière pédagogique qui irrigue la modernité et qui, toujours, rencontre le problème désormais apparent de la liberté de l'élève pour la nier ou la conforter.

Ainsi, du 16^e au 20^e siècle, malgré, à partir du milieu du 17^e siècle, l'omnipotence apparente d'orientations pédagogiques disciplinaires, didactiques, liées à l'extension de la scolarisation, l'idéal philosophique d'une pédagogie libérale a continué de s'exprimer dans des œuvres théoriques et littéraires, mais aussi dans les pratiques d'enseignement, même si cela a pu se faire de façon fortement contradictoire, voire selon une visée négative et réductrice quant à sa possibilité. Par cette expression de pédagogie libérale, il s'agit d'entendre le projet d'un même souci profond d'humaniser l'éducation par le moyen de la pédagogie, d'accepter de se soucier en son sein de l'enfance, de la détacher d'une vision péjorative et d'une condition fautive qui lui ont été attribuées par la théologie médiévale, de poser à partir d'elle une double condition de subjectivité et de liberté, comme les dimensions majeures du devenir humain. Au milieu de cette période, entre la parution des premiers livres de J.L.Vivès sur l'éducation, en 1523, exactement à mi-pente en regard du monde contemporain, des *écoles actives* d'après la guerre de 1914-1918, il y a le palier que représente l'œuvre de Rousseau, en 1762.

1-5-5 La problématique moderne de l'éducation est-elle née avec la Renaissance ?

Bien qu'une telle affirmation soit éminemment problématique, on peut soutenir que les différentes élaborations et expérimentations dont la pédagogie a été l'objet sont inhérentes à la transformation, au sein de la modernité, d'une même question pédagogique au devenir durable, dont le cadre de définition rationnel commun, anticipé, est très probablement issu initialement de l'humanisme de la Renaissance. Une telle question pédagogique se forge d'emblée autour de la reconnaissance de l'*apprenant*, plus classiquement de l'élève, comme partie prenante de la forme et de la finalité des enseignements qui lui sont donnés, et du refus de la violence des châtiments, de la contrainte aveugle à son égard. Cela parce que toute éducation vise à l'affirmation propre de l'élève comme figure d'une humanité indépendante *active*, heureuse, intègre et sensée, capable d'agir, d'étudier et de gouverner. En même temps, dès la Renaissance, apparaissent les prodromes d'une prise en compte de l'enfant comme une personne de plein droit, ni sauvage, ni animale, ni mauvaise ni à soumettre, comme s'efforce de le montrer le philosophe A.Renaut. Commentant le texte d'Erasme *De pueris*¹²⁷, paru en 1529, il écrit :

¹²⁶ Lasteyrie, Comte de. *Nouveaux système d'éducation et d'enseignement ou l'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris : 1819.

¹²⁷ Erasme. *De pueris statim ac liberaliter instituendis*. 1529 . Trad. fr P.Saliat, rééditée par B.Jolibert. Paris, Klincksieck, 1990.

*Assistons-nous déjà dans cette séquence que vient clore l'essai d'Erasme, à l'émergence de la problématique moderne de l'éducation ? Ce qui va dans ce sens tient à la façon dont se sont alors trouvées remplies certaines conditions de possibilité pour que la question de l'enfance et de son éducation apparaissent comme l'un des principaux problèmes, voire comme le problème central que l'humanité doit affronter pour s'affirmer en tant que telle. (...) l'enfance apparaît désormais comme la marque que l'humanité est ouverture à un avenir que, par son auto-formation, elle se donne à elle-même.*¹²⁸.

Une telle évolution est, selon A.Renaut, par ailleurs ensuite indissociable de l'émergence de l'idéal des droits de la personne humaine individuelle comme expression d'un droit naturel, dont il est admis que l'œuvre de Hobbes, un siècle après Erasme, soit la formulation philosophique et juridique la plus radicale, y compris dans ses conséquences quant au statut de l'enfant. Parce qu'elle contractualise quasiment le pouvoir parental paternel sur l'enfant en le déclarant absolument nécessaire certes, mais déjà d'ordre artificiel, puisque nulle sujétion à une autorité n'est en soi légitime, elle sépare l'obéissance de l'enfant de toute obligation de nature. Qu'une telle évolution historique soit problématique quant la définition de l'autorité éducative de l'adulte, A.Renaut ne l'écarte nullement. Il y est d'autant plus sensible que, selon sa lecture de l'histoire pédagogique et juridique moderne, inspirée de E.Cassirer et de E.Garin, la Renaissance fut trop moderne, dans une société travaillée encore par des valeurs anciennes. Cette pédagogie de la Renaissance, parce qu'appuyée elle-même sur des modèles culturels déjà anciens, élitistes et littéraires, provoqua en réaction son rejet pour des modèles plus contemporains de culture et d'éducation, rationalistes et encyclopédistes, disciplinaires et populaires, mais également opposés à sa trop grande modernité, à son esprit émancipateur libéral. On est ici très loin des analyses de Foucault dont A.Renaut, en référence à B.Jolibert, repousse la thèse d'une enfance moderne à éduquer, qu'on isole dans son enfance et qu'on enferme dans des internats, les collèges, afin de mieux la conformer et discipliner selon des procédures de surveillance et de contrôle social.

Mais du fait des ruptures que provoque une telle évolution, l'enfant de la modernité ne peut plus se voir réduit à n'être qu'un *homoncule*, la forme amoindrie d'un futur adulte qu'il faudrait réguler de manière hétéronome. Il dispose déjà en lui-même de la puissance en acte de son devenir personnel, même si celle-ci reste largement dépendante, dans son expression, de l'action éducative de l'adulte et des obligations sociales. Un tel paradigme apparaît donc, dès la Renaissance, comme politiquement et pédagogiquement novateur, parce que curieux du réel d'une jeunesse d'abord (10-15ans), puis d'une enfance après (7-11ans), puis d'une première enfance (avant 7 ans), qui ne seraient ni mauvaises ni animales, ni barbares, ni dépourvues non plus d'intelligence réflexive quant à leur expérience. Ce faisant, l'interrogation pédagogique est venue renouer, dans les écoles de la Renaissance, par le triple biais des textes, de la culture et des pratiques, avec certains aspects laïques de la *paideia* antique ou de l'éducation latine préchrétienne.

¹²⁸ Renaut, Alain. *La libération des enfants*. Paris : Calmann-Lévy, 2002, p. 200-201.

Adopté par la science et la philosophie protestante à des fins éducatives, en relation à la théologie nouvelle, ce paradigme libéral sera à la fois interrogé, utilisé et refusé, repoussé par l'âge classique. Il l'irriguera intellectuellement, sans qu'il soit pour autant appliqué partout directement à des méthodes pédagogiques qui vont se systématiser, si ce n'est à inspirer leur incroyable développement théorique et pratique dans l'Europe du 17^e siècle, à la faveur de l'extension de la nouvelle science empirique et mathématique galiléenne. Pour autant, durant cette période, les pratiques concrètes d'enseignement prendront bien au contraire le plus souvent le chemin d'une invention scolaire disciplinaire, répressive et formaliste, certes ouvertes aux sciences empiriques, mais de nouveau assez intellectualiste, néo-aristotélicienne, s'organisant autour d'un enfermement des élèves dans des établissements très contrôlés par des hiérarchies enseignantes spécialisées. Collèges jésuites, oratoriens, gymnases protestants. Cette discipline des *collèges*, aura été analysée dans ses formes organisationnelles de manière plutôt controversée, à la fois comme très répressive, quasi militaire, chez M.Foucault, et tout autant, comme déjà réceptive à une expérience juvénile de la réalité et de soi et donc propice à l'invention pédagogique, chez B.Jolibert. Ce faisant, c'est le système d'enseignement secondaire européen moderne, celui des *collèges*, qui va s'inventer à ce moment là avec sa pédagogie systématique et rationaliste, comme le relate E.Durkheim. Or plutôt que pédagogie cartésienne, pour lui déjà trop formelle et mathématique, pas assez expérimentale, il préfère la nommer comme cela se fait en Allemagne, par l'expression de *pédagogie réaliste*¹²⁹.

Soutenons que la problématique d'une éducation libérale, entendue comme proposition émancipatrice, prise ici dans son sens large de connaissance des grands textes et auteurs, des langues et des grammaires, des sciences logiques et mathématiques, des sciences naturelles et de l'histoire, des *arts libéraux* et des *arts mécaniques*, favorable à un enseignement moralement non répressif et intellectuellement non dogmatique, relié à la vie et à l'initiative individuelle, à l'expérience et à la vie sociale, destinée à la civilité, sera partiellement reprise et adoptée par des Lumières, opposées, tout de même, à la culture greco-latine de nouveau scolaire des collèges jésuites. Cela, juste avant que Rousseau n'en énonce à son tour la proclamation fulgurante, à sa façon, dans une rupture sans précédent historique avec tout programme, tout contenu d'étude prédéterminé, toute culture livresque, hors également de toute conception précise du projet d'un système scolaire. Une question qui lui est apparemment indifférente. Livrant la pédagogie, sans précautions apparentes cette fois, au réel de l'enfance, dans la perspective d'une *éducation négative*.

Des Lumières qui, par ailleurs, tout autant que Rousseau paraît l'être, seront puissamment déterminées, depuis Locke, Leibniz et Wolff, par la question psychologique. Cela à la fois dans leur rapport à la définition de l'enfance et de l'éducation, mais surtout parce qu'elle se préoccupe de façon centrale du problème du développement empirique des facultés, c'est-à-dire encore, du lien entre exercice des facultés et sensibilité, entre perception et sensation, ainsi que des modes

¹²⁹ Durkheim, Emile. *L'Evolution pédagogique en France*. Paris : Puf , 1990, p.333.

d'acquisitions par l'expérience de représentations et de connaissances. C'est-à-dire non seulement du problème de la *psychogenèse*, mais aussi de celui de l'apprentissage. C'est ce que montre, de façon magistrale, le philosophe E. Cassirer, dans l'ouvrage qu'il a consacré en 1932, à cette période de la philosophie¹³⁰.

1-6 L'avenir philosophique de la pédagogie.

Pour conclure cette première partie, formulons ici l'observation suivante. Si Rousseau a pu donner à la question pédagogique un tour subversif en la radicalisant, affirmer la nécessité d'une liberté naturelle de l'enfant à laquelle il faudrait laisser, en pédagogie, toute son expression, en ne limitant qu'indirectement son *activité* spontanée, sans l'abreuver inutilement de connaissances, celle-ci sera par la suite, en référence constante à l'œuvre de celui-ci, réélaboree au sein du positivisme des sciences sociales à l'orée du 20^e siècle. Elles le feront, cette fois, dans une perspective pragmatiste, fonctionnaliste, évolutionniste et adaptationniste quant à l'enfance et à l'éducation, qui ne sera plus exactement celle du 18^e siècle et des Lumières, ni non plus celle de la Renaissance.

Or, si l'on soutient qu'il y a eu, durant la modernité, une convergence de vues en matière pédagogique autour de l'orientation *active* dont celle-ci serait l'accomplissement, ne risque-t-on pas de prêter à une certaine confusion ? Il est certes possible de le concevoir, sans faire preuve d'un excès d'historicisme, de soutenir qu'elle se soit tendanciellement affirmée et produite, sans pour autant faire loi. Ce faisant, l'admettre assurément, comme nous serions portés à le faire, tend à obscurcir l'enjeu d'une telle question pédagogique, à la neutraliser ou à la rendre illisible. Il faut donc, pour pouvoir en éclaircir à nouveau les enjeux et le sens, se livrer à une seconde analyse de la notion d'éducation, centrée cette fois sur les conditions épistémologiques et philosophiques, plus directement modernes, de sa définition.

Par ailleurs, la distance prise par Rousseau avec la chose écrite, son désaveu des livres, d'une éducation trop abstraite et intellectuelle, ne représentent-ils pas une double rupture avec à la fois la Renaissance et l'âge classique ? Et, ce faisant, peut-être même que Rousseau s'éloigne déjà d'un 18^e siècle et de penseurs appartenant aux Lumières qui ne furent pas tous des contempteurs de la chose écrite, malgré leur empirisme et leur dédain d'une éducation scolastique. Rupture qui tend, cette fois à poser le sujet humain empirique, enfantin, comme initialement à distance d'une sémiotique littéraire. Or, sur ce point, Rousseau n'a-t-il pas préfiguré aussi les sciences positives, en naturalisant excessivement la question du développement individuel ?

¹³⁰ Cassirer, Ernst. *La Philosophie des lumières*. Paris : Fayard, 1966, p. 115-151.

Deuxième partie :

Les définitions modernes de l'éducation

2-1 Instruction, éducation et discipline.

Aristote soutient une conception de l'éducation qui oppose l'intelligence contemplative et la sagesse, à l'habitude, à l'agir et au produire. Donc *in fine*, l'instruction intellectuelle (active-passive) à l'éducation morale (passive-active). Elle présuppose l'opposition, à la fois sociale et philosophique, de l'un et du multiple, de l'existence individuelle et politique.

2-1-1 Faut-il plutôt instruire ou éduquer ?

Lointainement, depuis Aristote, le noyau commun des théories de l'éducation a souvent distingué au moins deux orientations présentées complémentaires : d'une part, l'éducation intellectuelle ou cognitive, qui correspond à la connaissance du nécessaire, celle des sciences et des savoirs, d'autre part, l'éducation morale, qui correspond à la connaissance du contingent, à la conduite et aux fins. Cette opposition désormais souvent présentée simplement dualiste, l'étude et les actes, correspond lointainement, sans donc coïncider, avec un modèle aristotélicien de l'âme et de la connaissance. Chez Aristote, il s'agit de la division, de la différence, qui oppose, d'un côté, la théorétique (*sophia*) et la noétique (*nous*), à, de l'autre, la connaissance empirique (*episteme*), la praxistique (*phronesis*) et la poiétique (*techne*). D'un côté, il y a ce qui s'appréhende par intellection directe du référent, connaissance intuitive *passive* des principes et des formes dans l'âme, parce d'abord celle-ci reçoit, avant d'agir à concevoir, de produire le concept. De l'autre, il y a ce qui relève d'abord de *l'activité*, par les moyens de l'observation, du raisonnement logique, de la répétition, de la production, de l'habituatation, donc toujours d'un *faire*, qu'il soit procédure, protocole ou procédé. Cette opposition découle, chez Aristote, de la tripartition de l'âme, héritée du platonisme, en sensations, raison et désirs¹³¹. Il y a donc en ce sens pour Aristote deux degrés ou types d'activité. L'un est plutôt interne, c'est l'intelligence de la forme qui constitue tout être organisé, ou du principe qui donne à un acte sa valeur et son sens. Ici la réalité comme intuition précède l'activité comme conception. L'autre est plutôt externe, l'exercice intelligent de la perception qui identifie, analyse et produit, ou de la volonté qui agit et réalise. Ici l'activité comme représentation et choix précède la réalité comme production.

Dans ce cadre, jamais la sensation ne détermine une action, une activité, c'est la raison et le désir qui le font, car elle est pour Aristote essentiellement réceptive. Elle n'a pas donc pas susceptible d'être en tant que telle d'être éduquée. Il y a donc le perçu comme simple passivité, puis

¹³¹ Une tripartition dont la logique dialectique repose pour Platon sur quatre formes de connaissance hiérarchisées et ascendantes selon leur degré de vérité et de réalité : imagination/sensibilité, foi/êtres engendrés, raisonnement/sciences, intuition eidétique/noèse. C'est donc un rapport de un sur trois qu'il faudrait poser au sein d'une structure quaternaire, si l'on se fie au segment de la dialectique tel qu'il apparaît dans le livre VII de *La République*. Sur le plan éthique, ce serait : [désirs, opinions, jugements/ aspiration à l'idéal]. Sur le plan eidétique, ce serait le rapport : [beau, bon, juste/Bien]. L'absolu moral contemplatif étant ici le facteur transcendantal unificateur. A la différence d'Aristote, il n'y a pas chez Platon autant d'insistance sur la praxistique et pas non plus de pragmatique.

l'activité comme intellection, organisation et production. La faculté rationnelle est elle-même divisée entre un intellect agent, impassible et éternellement en acte qui, à la fois, détient (*nous apathés*) et produit les idées et les formes (*nous poietikos*), et un intellect patient (*nous pathetikos*) qui ne fait que contenir en puissance et recevoir leur empreinte formelle. Il y a donc dans l'intelligence humaine une dimension réceptrice passive et une dimension opératoire active, un ne pas subir. Mais, par ailleurs, raison et désir sont des facteurs distincts, parce qu'ils n'agissent pas de même façon. Le désir comme capacité délibérative nécessite la conjonction d'une fin et d'un calcul rationnel des moyens. L'objet de la raison seule, n'est pas de déterminer les moyens d'une action mais de connaître la vérité. Ce en quoi on aura, parmi les dispositions de l'âme connaissant, d'un côté l'intuition rationnelle et la sagesse contemplative, de l'autre, la science inductive, la production d'œuvres et la sagesse pratique¹³². Si l'activité interne est plutôt contemplation, tend à l'immobilité, l'activité externe est plutôt construction et tend donc au mouvement.

Dans notre vocabulaire actuel et nos conceptions, on trouve encore, parfois implicitement, l'opposition à peu près équivalente, très simplifiée, de l'*instruction*, savante et intellectuelle, à l'*éducation*, morale et pratique. L'ancienne triplicité, issue du latin antique, entre l'*éducation*, l'élevage, l'*institution*, l'éducation de la conduite, et l'*instruction*, l'accès au savoir, est aujourd'hui assez peu mentionnée du fait de la disparition dans les sociétés modernes de toute hiérarchie sociale stricte des âges et des fonctions d'éducation. L'écrivain grammairien latin Varron (116-27av.J.C) écrivait : *Educit obstretix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*. Si l'on traduit selon le sens actuel : la sage-femme fait naître, la nourrice allaite (élève), le précepteur institue (éduque), le maître enseigne (instruit). Instituer (*instituo*), cela jusqu'à Montaigne, avait le sens que nous donnons aujourd'hui à éduquer : assembler, établir, disposer, façonner, ordonner, puis former la conduite de l'enfant. Quant à instruire (*instructio*), ce terme désigne en latin le pouvoir d'assembler, d'outiller, de dresser des murs, de réunir des moyens, d'où enseigner, mais dans un sens d'abord plutôt militaire. Une telle devise, d'ordre plus culturel que philosophique, semble pourtant, en un certain sens, bien plus proche de la tripartition aristotélicienne étagée entre sensation, désir et raison, que de la nôtre, parce qu'elle correspond encore à l'idée d'un ordre naturel que l'éducation doit suivre. Chez Aristote, il s'agit des dispositions du corps et de l'âme plutôt que de fonctions sociales, quoique chez lui aussi, les secondes soient adossées politiquement et moralement aux premières. Pour Platon, le maître d'Aristote, le passage du psychique au politique, puis à l'éducation ne faisait pas question, puisque les différents aspects de la réalité s'intégraient à un même ordre. Il le montre avec une redoutable ampleur dans sa *République*.

Pour Aristote, sachant que le but de l'existence individuelle humaine, donc aussi par voie de conséquence celui de l'éducation, est le devenir vertueux de l'âme et/ou la réalisation du bonheur, et que cette âme est partagée entre sa part irrationnelle et sa part rationnelle, il y a deux voies

¹³² Ross, David. *Aristote*. Chapitre 7, l'éthique. Paris, Londres, New-York : Gordon et Breach, 1971, P. 263-328.

distinctes d'acquisition de la vertu. L'une relève de l'étude, mais de vérités théoriques distinctes du devenir, tandis que la seconde relève de l'acte, de l'expérience, la connaissance des principes étant en ce cas insuffisante à rien garantir, si ce n'est à diriger l'action par anticipation. L'une est une activité/passivité-active, essentiellement intellectuelle, tandis que l'autre est une passivité/activité-passive, qui comporte une importante habitude et action sur les choses. La polarité activité/passivité apparaît donc ici comme nodale, dès Aristote, dans la théorie de l'éducation. Il est vrai qu'elle structure également une métaphysique occidentale qui s'est forgée toute entière à partir des distinctions aristotéliennes. Car si les inclinations naturelles du vouloir peuvent se voir aussi gouvernées par la pensée rationnelle, une action de l'intellect agent associé à la volonté par le jugement, accéder à des règles, c'est d'abord seulement par une transformation favorable des dispositions naturelles du caractère. Le pâtre des désirs du corps doit se voir modifier par imprégnation et c'est seulement ainsi que l'on peut transformer les conduites :

*La vertu est de deux sortes, la vertu intellectuelle et la vertu morale. La vertu intellectuelle dépend dans une large mesure de l'enseignement reçu ; aussi bien pour sa production que pour son accroissement ; aussi a-t-elle besoin d'expérience et de temps. La vertu morale, au contraire, est le produit de l'habitude, d'où lui est venu son nom, par une légère modification de ethos.*¹³³

La sagesse contemplative et la connaissance des principes s'enseignent et s'apprennent, la prudence se doit éprouver dans les actes. Réaliser des actions vertueuses suppose le concours d'une habileté qui ne s'apprend pas théoriquement mais doit d'abord s'exercer. Une telle habileté n'est d'ailleurs pas en soi vertueuse, mais sans elle, la prudence qui conditionne l'action vertueuse, ne serait pas actualisée, écrit Aristote¹³⁴. La rectitude morale ou vertu, c'est-à-dire : *la conformité d'un acte à la droite règle*, peut donc s'enseigner, comme les connaissances, mais nullement sa mise en œuvre qui nécessite un faire, des habitudes.

Pour le dire de façon concise, il s'agit d'opposer une science et une morale intuitives et contemplatives, rationnelles, avec une science logique et technique et une morale pratiques, raisonnables. Le rapport de priorité et de secondarité de la passivité et de l'activité est dans l'une à l'inverse de l'autre. Dans la première, la passivité-active de l'intellect comme réceptivité de la forme, provoque l'action d'intelligence, dans la seconde la passivité des sensations et du désir, due aux impulsions du corps provoque à la volition, donc conduit à une action correctrice et productrice plus ou moins guidée par l'intelligence. Dans le premier cas, c'est une passivité-active qui est la cause d'une activité, mais essentiellement mentale, dans l'autre, c'est l'activité impulsive subie qui entraîne à l'action contrôlée volontaire. Dans un cas, on doit se laisser porter, être réceptif à ce qui se présente, à un possible, puis le concevoir comme actuel, dans l'autre, on doit choisir et anticiper l'actuel, pour ensuite conformer ou forger, contraindre ou transformer le possible en potentiel. La distinction de l'activité et de la passivité repose ici sur l'opposition de la puissance, *energeia*, et de

¹³³ Aristote. *Ethique à Nicomaque*. Livre II, 13, 1103 a 15. Traduction Tricot. Paris : Vrin, 1983, p. 85.

¹³⁴ *Ibidem*, Livre VI, 13, 1143 b 15-1145 a 10, p. 306-314.

l'acte, *dynamis*. Si dans l'ordre naturel, la puissance précède l'actualisation, dans la volonté humaine, l'actualisation précède toujours la puissance. Si l'esprit est relativement docile pour apprendre, la conduite doit se voir forgée par l'habitude et l'action, mais elle doit aussi saisir une actualité qui la détermine avant d'agir. D'où la différence de l'instruction et de l'éducation, de l'intelligence et de la volonté, et, pour un petit enfant, considéré dominé par ses impulsions, de la nécessité d'un certain *dressage* comme le soutiendra encore Kant, en 1803, parce qu'il conçoit l'enfant comme un être paradoxalement sans régulation naturelle, puisque libre, à la différence de l'animal. Par dressage, il faut entendre ici une habitude de la conduite de l'enfant par l'adulte, une discipline, qui ne repose pas immédiatement sur une intelligence volontaire de son sens, ni une acceptation, chez l'enfant.

On dirait aujourd'hui, en transposant le problème dans une perspective comportementaliste, c'est-à-dire en réduisant fortement l'apprentissage infantile initial à ses bases sensibles animales élémentaires, qu'il s'agit là du passage évolutif de l'habitude à la sensibilisation, puis à un conditionnement modulé par l'action de l'organisme. Par *habitude*, on entendra ici la simple atténuation de l'inné, et par *sensibilisation*, le renforcement d'une réponse comportementale par augmentation artificielle des stimuli qui la favorisent, ce qui peut-être dû à des modifications du milieu. Dans la terminologie du psychologue E.Thorndike (1874-1949), pré-béhavioriste, les conditionnements *instrumentaux* initiaux, les réflexes mécaniques qui produisent initialement des comportements fixes, se montrent ajustables par *renforcement*, du fait d'une *loi de l'effet* qui découle des variations de fréquence et d'intensité des stimulations. Ils se voient par ailleurs supplémentés par des conditionnements *opérants*, contrôlés par *apprentissage*, impliquant variations à la fois des comportements et des stimuli qui les provoquent, mais il n'y a pas là de motivation réfléchie, ne serait-ce que parce qu'ils sont communs à l'homme et aux animaux. De telles habitudes supplémentaires, ne sont l'effet que du hasard, et il n'y a pas en elles l'expression d'une volition organisée et anticipatrice. C.Lecadet écrit à ce propos :

*Des chats sont placés dans des boîtes puzzles dont ils doivent atteindre la sortie pour atteindre la nourriture. Selon Thorndike, le comportement de l'animal est animé par une réaction motrice, sorte d'impulsion, qui le pousse à essayer au hasard toutes les solutions possibles pour sortir de la boîte jusqu'à ce qu'il trouve la bonne. Le hasard est donc le facteur déterminant de la méthode par essai et par erreur définie par Thorndike.*¹³⁵

Comparées aux conceptions d'Aristote, de telles orientations font apparaître des différences considérables, ne serait-ce que celle de la vision d'un conditionnement organisateur de la conduite, d'une passivité faite de mécanismes qui, de façon intrinsèque, accède à l'activité en donnant lieu à des réponses instrumentales du type d'un automatisme. Une telle finalisation du comportement spontané supplémentaire, même animal, parce qu'elle est déjà de nature opératoire sans qu'aucune volonté rationnelle n'intervienne, mais seulement le jeu fonctionnel des inclinations dans sa forme

¹³⁵ Lecadet, Clara. Mehanna, Micheline. *Histoire de la psychologie*. Paris : Belin, 2006, p. 162-163.

la plus élémentaire, celle de l'impulsion des conduites de survie, n'a rien d'aristotélicien. D'une telle *passivité* sensorielle, au sens d'Aristote, devenant presque mécaniquement une activité, un *projet* dans le sens d'une entéléchie, mais acquise par hasard, Aristote ne pouvait rien concevoir et pas non plus les humanistes quant au sujet humain. Cela parce que même le naturalisme aristotélicien, pourtant fortement finaliste et empirique, ne pouvait envisager un écrasement des faculté de l'âme rationnelle sur la base d'une physique des sensations. Or de telles comparaisons laissent apparaître des ruptures épistémologiques et éthiques très profondes, d'autant plus significatives sur le plan culturel et social quand de telles orientations viennent inspirer directement les doctrines pédagogiques des systèmes éducatifs de la société industrielle du début du 20^e siècle et après. Ce qui est le cas des thèses de Thorndike, cela même si la psychologie cognitive contemporaine a cessé de se limiter à une théorie par conditionnement de l'apprentissage humain et affirme que l'on ne peut conditionner des sujets humains à leur insu.

2-1-2 La dyade éducative, instruire et éduquer, dépend-elle de l'opposition fondatrice de l'un et du multiple ou de la double nature de l'être humain : animale et rationnelle?

S'il est assez vrai que : *la plupart des gens obéissent à la nécessité plutôt qu'au raisonnement*, comme l'affirme encore Aristote, c'est-à-dire agissent en fonction d'une contrainte extérieure qui leur paraît purement objective, utile, dès que l'on quitte le modèle traditionnel de l'éducation, plutôt holiste, dans lequel règles politiques instituées et nécessités vitales communes sont indissociables, on constate que s'étendent les discordances, l'écart entre les règles sociales du devoir et les passions ou les intérêts individuels. De ce fait, on peut envisager que l'instauration historique de la première forme politique, c'est-à-dire la constitution de la communauté sociale en tant que lois et gouvernement communs d'ordre institutionnel, ce que l'on appelle désormais un Etat, celle de la cité antique, a inauguré une expérience potentiellement contradictoire dont rendraient compte les théories morales et éducatives d'Aristote. Il y a une opposition fondamentale, irréductible et fondatrice, qui sépare existence individuelle et collective. Ce qui est vrai universellement sur le plan du connaître et que la nécessité logique peut exprimer et ordonner, voire la loi politique, ne l'est pas tout autant sur le plan des actes, de la nécessité matérielle, puisque ceux-ci sont le plus souvent dominés par la contingence, par le besoin et l'envie. Cette contradiction de la division de l'un et du multiple, s'exprime dans le conflit qui oppose passions individuelles et intérêt général, ou personnes, groupes et collectivité, ainsi que le montre l'anthropologue et historien J.P.Vernant :

(...) il y a au cœur de la conception grecque de la société, une contradiction fondamentale : l'état est un et homogène ; le groupe humain est fait de parties multiples et hétérogènes. Cette contradiction reste implicite (...) parce que les grecs n'ont jamais clairement distingué état et

*société (...). Vécue implicitement dans la pratique sociale, cette problématique de l'un et du multiple (...) se formulera en toute rigueur au niveau de la pensée philosophique.*¹³⁶

Une telle opposition, admise, a pour conséquence d'accentuer, au sein des conceptions éducatives, le noyau potentiel d'un premier *clivage* qui n'existait pas avant la société politique : entre l'intelligence des principes et l'action morale, entre l'institué et le vécu, entre la délibération et l'agitation, entre les passions et la modération. Chez Aristote, il s'articule plus profondément sur l'opposition métaphysique de l'éternité, intellection et raison, et du devenir, habitude et mœurs. De telles passions qui divisent la cité et rendent les âmes irrationnelles relèvent d'une emprise sur la volonté individuelle du multiple, du contradictoire qui oppose, en l'homme, le monde éternel à son opposé, celui du mouvement qui est aussi dégradation et corruption de la forme en son unicité et sa continuité. C'est donc un principe d'équilibre qui doit régir la formation morale, celui d'équilibrer les contraires afin de ne pas susciter égarement et démesure, dissensions et désordres. Pour Aristote, l'unicité individuelle comme conscience connaissant, n'est pas encore en tant que telle la source et le principe de l'éducation morale et intellectuelle.

En ce sens, observons qu'une telle conception, bien qu'elle vienne déjà creuser une opposition proche, celle de la nature mouvementée et instable avec celle de la nature rationnelle et éternelle, de l'enfance et de la maturité, ne se confond pas avec le schéma et le programme modernes de la théorie de l'éducation, qu'on peut voir formalisé par Kant. Il viendra opposer, lui, les désordres d'une nature humaine spontanée dérégulée, celle d'un animal impulsif, mais sans instinct équilibrant parce que libre, aux régulations de la raison que, seule, une contrainte d'abord externe permet d'instaurer chez l'enfant. L'hétéronomie de l'éducation précédant donc chez l'homme son accession à l'autonomie. Il oppose ainsi les aliénations de la nécessité aveugle d'un côté, aux promesses de la liberté et du devoir de l'autre, selon la loi d'une double nature de l'être humain, animale et rationnelle. Il est assez remarquable de voir qu'ici, la rationalité morale et intellectuelle est pensée par Kant comme d'abord de provenance externe, qu'elle relève d'une intentionnalité étrangère au moi individuel de l'enfant, qu'il est nécessaire qu'*une génération éduque l'autre*. La liberté et la rationalité de l'enfant ne s'épanouissent que du fait de la donation imposée d'une règle initialement étrangère à soi et qui lui apparaît plus ou moins supérieure. C'est bien à ce dispositif que le sociologue Durkheim semble faire écho, lorsqu'il écrit, en 1904, de façon emphatique et dix ans à peine avant la première guerre mondiale :

*Or, ce qui est à la racine de la vie morale, c'est le sentiment que l'homme ne s'appartient pas tout entier. Tout ce qui nous donne quelque conscience de ce qu'il y a d'impersonnel en nous fraye les voies de l'esprit de sacrifice et de dévouement.*¹³⁷

¹³⁶ Vernant, Jean-Pierre. *Les Origines de la pensée grecque*. Paris : PUF, coll. Quadrige, 1982, p.40.

¹³⁷ Durkheim. Op. cit. *l'Evolution pédagogique en France.*, p248.

Chez Kant, il n'y a nulle emphase comparable et la provenance externe de la régulation de la conduite n'est pas reliée directement à une problématique sacrificielle, puisque sa visée est d'abord l'émergence chez l'enfant d'un être individuel rationnel qui sera capable à la fois de liberté et de responsabilité vis à vis d'un devoir. A partir de cette provenance hétéronome du rapport à la règle, on pourrait soutenir qu'une telle rationalité est désormais intégralement acquise par l'enfant humain, qu'elle n'est nullement native, ni non plus à attendre comme émergeant spontanément. Elle serait alors plus sociale et collective, plus externe qu'individuelle et innée. Cette interprétation possible de l'argumentation kantienne indiquerait l'existence d'une rupture structurelle de la modernité avec tout innéisme, en tant qu'elle serait la clef implicite et latente de l'éducation moderne, cela dès Kant. Il y aurait donc nécessairement pour tout enfant une histoire éducative qui serait source de sa maturité individuelle, bien qu'ici Kant ne fasse pas mention d'une théorie du *développement*, à la différence de Rousseau, comme le fond objectif sur lequel doit s'articuler le projet d'éducation. Ce n'est certes pas tout à fait la conception de Kant. Sans être innéiste, il ne pose pas pour autant l'humanisation et le devenir rationnel de l'enfant comme d'origine intégralement conditionnelle, sociale et externe. Pour lui, cette identité rationnelle est sa *destination* naturelle, il reste donc en un certain sens, préformationniste, tel que le fut l'épistémologie du 18^e siècle de façon générale. Ce faisant, sa conception de l'éducation ouvre à la question de la médiation sociale dans la constitution individuelle de l'être humain, au sein du rapport à soi. De plus, elle s'annonce, par anticipation, opposée à toute théorie positiviste qui réduirait l'éducation à un conditionnement mécanique de l'enfant par le milieu naturel.

Kant formule donc ce qu'on peut considérer comme constituant le cadre le plus général du programme de l'éducation, à proprement parler véritablement moderne. Car si la modernité occidentale commence en ses prémisses avec la Renaissance, sa constitution spécifique ne se fait qu'au tournant du 18^e/19^e siècle. Par modernité, on entendra donc, en un sens désormais plus restreint, les orientations philosophiques, épistémologiques et politiques qui succèdent au 18^e siècle et à la Révolution française. Kant fait, en ce sens, de la *discipline* et de l'*instruction*, les moyens contraignants et impératifs d'une liberté. Son projet éducatif est libéral, au sens de la Renaissance, mais sa démarche est disciplinaire, impliquant une obéissance de l'élève à l'autorité et à l'action éducative de l'adulte, par la justification qu'elle comporte d'une contrainte morale d'abord imposée. Ce modèle sera influent et prédominant jusqu'au 20^e siècle, et il se fonde sur l'articulation de la discipline et de l'instruction. Kant écrit :

L'homme est l'unique créature qui doit être éduquée. Par éducation, nous entendons les soins (subsistance, entretien), la discipline et l'instruction doublée de la formation. L'homme est par conséquent nourrisson, écolier et apprenti.(...) La discipline change l'animalité en humanité. Un animal est déjà tout par instinct ; une raison extérieure a déjà tout arrangé pour lui. L'homme, quant à lui, a besoin de sa propre raison. Dépourvu d'instinct, il doit façonner à son usage le plan de sa conduite. Mais parce qu'il n'est pas à même de réaliser d'emblée cette tâche et que, tout au contraire, d'autres doivent y pourvoir à sa place. (...) La discipline garde l'homme de s'écarter,

*par la faute de ses impulsions animales, de sa destination, l'humanité. Ainsi, elle doit le brider pour l'empêcher de se livrer aux dangers dans le désordre et l'irréflexion. La discipline n'est donc qu'une instance négative, l'action par laquelle on défait l'être humain de sa sauvagerie ; l'instruction, au contraire, est la part positive de l'éducation.*¹³⁸

Une telle opposition de la nature et de la raison, bien qu'elle ne soit effectivement pas sans relation avec la pensée grecque, ne peut pas se concevoir dans l'éducation, sans l'existence d'une philosophie issue de la religion chrétienne, du protestantisme et de la science expérimentale, venant donc après Descartes, Locke, Leibniz, Newton, Wolff, Hume et Rousseau. Disons qu'il s'agit d'une philosophie marquée, depuis les 16^e et 17^e siècles, par la dualité de l'esprit humain et de la nature physique et vivante et qui a comme horizon la nécessité de lier de nouveau le rapport empirique et cognitif de l'esprit avec cette nature. Cela au sein même d'une nature à laquelle son être appartient, mais dont il s'est séparé doublement, comme être spirituel et comme conscience connaissant. La question de l'éducation est ainsi au centre d'un enjeu, le rapport du sujet humain au monde au sein d'une existence dédoublée, sans qu'elle soit pour autant nécessairement figée dans la dualité et le dualisme ontologique. Cette philosophie se fonde, par ailleurs, sur l'idéal des libertés civiles et sur la doctrine anthropologique des droits fondamentaux universels et inaliénables de la personne humaine, ce qui entraîne, dans l'éducation, une dialectique nécessairement complexe et nouvelle de l'obligation et de la liberté.

2-1-3 La discipline intellectuelle s'oppose-t-elle à l'habitude morale ?

Chez Aristote, la faculté de raison s'inscrit et s'exerce au sein d'une nature humaine individuelle qui n'est point définie divisée par une dualité substantielle, même si, pour celui-ci, le petit-enfant végétatif-perceptif-moteur est encore proche de la bête, avant que d'apparaître, du fait d'une maturation par le devenir de la forme propre de son âme, comme l'être de raison qu'est ontologiquement l'être humain, par une sorte de développement vital progressif des facultés de son être. Or, une telle formation progressive se fait chez tous les êtres vivants, elle n'est pas spécifique au psychisme humain. Tous les êtres vivants possèdent une structure dynamique innée qui fait advenir et organise la forme de leur corps, de leur être. Il n'y a donc pas chez Aristote, la division de l'esprit et du corps. L'âme et ses facultés relèvent toujours de l'actualisation dynamique d'une forme dans la matière vivante qui donne son unité à un corps et commande ses *organes*, ses instruments. Il n'est ni spiritualiste, ni matérialiste. Pourtant, cette unicité indivise stratifiée en fonctions distinctes n'est pas sans laisser s'exprimer l'opposition de l'intelligence et de la moralité, leur disjonction axiale dans la différence des conditions spécifiques de leur exercice quant à l'éducation. Si l'intelligence, par l'éducation, actualise plus spontanément ses possibilités, la

¹³⁸ Kant. *Œuvres philosophiques. Propos de Pédagogie*. Tome II. Paris : Gallimard, 1985, p.1149-1150.

volonté désirante doit, elle, se soumettre à la répétition, afin d'apprendre à se conformer au principe de son équilibre, celui d'une *juste mesure* qui doit devenir son actualité, présente pour qu'elle agisse de façon raisonnable.

En cela, dans l'éducation morale, l'actualisation par conformation de la conduite, pratique, doit précéder la possibilité d'une conduite normée choisie, rationnelle. Pour le dire autrement, l'*incorporation* nécessaire de normes morales par l'habitude doit précéder le souci volontaire d'agir librement en fonction de leur principe, la vertu. Dans l'éducation morale, l'acte contraignant précède donc la puissance choisie. Cette orientation n'est pas sans annoncer, là encore, ce que Kant va appeler la *discipline*, celle qui est subie, par opposition à l'*instruction* et à la *conduite*, toutes deux choisies. Pour autant, cette inversion, peut-être maligne, du nécessaire premier, sur le choisi second, n'est pas pensée chez Aristote, à la différence de Platon, comme due à l'articulation contradictoire du sensible et de l'intelligible dans l'âme humaine, à sa tripartition et à l'abîme qui la sépare du corps. Une doctrine dont on trouve l'exposition systématique dans les dialogues de la *République*, du *Phèdre* et du *Phédon*¹³⁹. La théorie de l'éducation chez Aristote ne s'articule pas explicitement sur la division platonicienne du sujet humain en polarités opposées, contradictoires, soutenue par la thèse d'une pluralité de natures au sein de l'âme individuelle, celles du désir, des humeurs et de la raison, si ce n'est chez lui la persistance duelle de l'opposition du rationnel et de l'irrationnel. Elle exprime plutôt l'existence réelle au sein de l'âme de facultés distinctes : sensitive, motrice, volitive, imaginative, discursive, intellectuelle, dont les aptitudes et les possibilités, donc aussi l'éducation, seront déterminées différemment selon le rôle spécifique qu'elles jouent et d'une graduation qui ira de la sensation à l'idéal, autrement dit dans le jargon de la psychologie scientifique et cognitive contemporaine, *bottom up*.

La modernité, sans imiter l'antiquité, conserve apparemment d'elles des distinctions qui ne sont pas négligeables. Il ne semble pas que soit supprimée de la philosophie et des conceptions de l'éducation moderne, la différence de l'éducation morale et intellectuelle, de l'intelligence et de l'agir. Différence donc, entre ce qui permet la compréhension et l'assimilation d'un savoir, disons une activité passive, puisqu'il faut recevoir activement ce qui est, et ce qui détermine un choix et un acte quant à soi, du point de vue des intentions du vouloir, disons une passivité active, puisqu'il faut paradoxalement agir à l'encontre du pâtre et subir de lui imprimer le choisir. Curieusement encore, la modernité ne supprime pas non plus, mais accuse, la dualité qui divise l'éducation morale elle-même, entre la discipline instruite instituée par le *précepteur*, hétéronomie encore, et la volonté agissante par auto-détermination et choix, ou libre-arbitre, qu'on appelle désormais l'autonomie et qui dépend des conseils d'un *gouverneur*. Si la première nécessite une certaine docilité, la seconde se destine à une liberté dont elle s'assure l'institution chez l'élève.

¹³⁹ Platon. *Œuvres complètes*. Tome I, *Phédon*. Tome II, *Phèdre, République*. Paris : Gallimard, 1950.

2-1-4 Orientations méthodologiques.

Jusqu'ici, nous nous serons cantonnés, en nous appuyant sur des emprunts aux sciences humaines et à la philosophie, à nous engager dans le faisceau d'aspects que le terme et le thème de l'éducation viennent soulever. Au-delà du champ philosophique, nous avons admis qu'elle pouvait avoir le sens psychologique commun : *d'action qui vise à développer les potentialités d'un individu qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe*. Et, qu'en ce sens, l'éducation se voyait étroitement liée par sa définition à la notion d'*apprentissage*, c'est-à-dire, dans un langage contemporain : aux *modalités d'acquisition de connaissances, d'aptitudes, ou de compétences*, ou encore à l'idée de maîtrise individuelle dans l'activité de capacités nouvelles. Ou bien, encore, nous avons admis sa définition sociologique, celle d'une reproduction coercitive des institutions sociales d'une génération à l'autre, de *fait éducatif*. Ce faisant, nous l'avons définie plus par son résultat que par son sens propre. Or beaucoup des références employées et des notions qu'elles sous-tendent auraient mérité d'être interrogées plus profondément, dans le sens même que la langue leur donne.

Un des moyens que l'on peut employer pour entrer dans la logique du sens d'une notion, d'un concept visé, peut être celui de la définition d'un terme par son origine étymologique et son champ sémantique, afin d'en préciser le sens et l'usage. Non point que l'étymologie historique soit en soi vérité, mais parce qu'elle permet d'indiquer les usages et provenances métaphoriques ou pratiques d'un terme de la langue et donc le contexte sémantique usuel qui, souvent, oriente ou conditionne nos pensées à notre insu. Avant que de faire science, comme l'affirme le philosophe M.Heidegger, la langue, parce qu'elle nomme, procède d'une dimension poétique inhérente à son usage qui énonce, annonce, ce qui toujours déjà peut-être se dévoile dans son apparaître avant toute explicitation, dans le plus originaire du langage. Le champ du savoir objectif ne l'épuise nullement, voire le recouvre, et c'est pourquoi, selon une différenciation propre à la langue, plusieurs étymologies et interprétations sont toujours possibles, afin d'ouvrir l'intelligence de son sens. Heidegger écrit :

*Les noms sont les mots qui exhibent. Ils présentent à la représentation ce qui est déjà. Par la vertu de l'exhibition, les noms attestent leur souveraineté magistrale sur les choses.*¹⁴⁰

Le psychologue P.Guillaume écrivait, en 1926, dans un texte sur l'origine du vocabulaire de valeur psychologique, c'est-à-dire relatif aux faits mentaux, que les expressions qui rendaient compte de ces faits, provenaient d'un réservoir d'expressions populaires dont le sens strictement littéral et matériel s'affaiblissait peu à peu, alors qu'elles prenaient une valeur nouvelle, plus métaphorique. Cette transformation s'opérait d'autant plus facilement dans le cas de termes du langage désignant des faits complexes, comportant donc implicitement des aspects moraux constituants nécessaires de leur sens. Ce faisant, les mots prenaient une valeur métaphorique seconde. Ainsi *éprouver*, mettre à

¹⁴⁰ Heidegger, Martin. *Acheminement vers la parole. Le Mot*. Paris : Gallimard, coll. Tel, 1976, p. 211.

l'épreuve, a pris le sens de *percevoir*, mais l'usage du premier appelle la mention sous-jacente de la capacité mentale que désigne son sens second de pouvoir ressentir. Encore, *peser*, qui provient du latin *penso*, a pris le sens de *penser*, mais parce l'acte matériel qu'il désigne ne se peut sans être conduit par la pensée.

Selon P.Guillaume, de façon plus générale, plus les mots s'éloignent de leur sens concret, littéral, et se déplacent dans des champs métaphoriques, en s'associant à d'autres sens proches, plus leur signification mentale corrélative, plus stable, devient prépondérante puisqu'elle est la plus objective, la plus réelle. Une fois le sens concret totalement perdu, le sens psychologique devient prépondérant dans l'effacement de tous les autres. Cette théorie fait curieusement écho aux propos de Heidegger, mais à partir d'un présupposé exactement inverse, éminemment psychologique, qui est celui que le langage commence avec les choses, les faits, les actes et les pensées et n'en est donc que l'expression seconde. Or P.Guillaume écrit, à la fin de son étude quelque chose qui semble pourtant aller, sans qu'il le sache, dans la direction d'un Heidegger :

*Alors que l'ambition de tout psychologue, depuis Locke, Spinoza ou Condillac, est de nous faire assister à une sorte de genèse de l'esprit humain, de construire cette notion d'une manière intelligible pour quelqu'un qui ne la posséderait pas encore, le langage populaire, renversant cet ordre, met cette notion à sa base ; il ne parle clairement de l'âme humaine qu'à ceux qui la connaissent déjà implicitement.*¹⁴¹

Les mots diraient donc bien les choses, ils les précéderaient, dans une sorte de puissance expansive, avant même que la science n'en ait connaissance, posant toujours déjà une entente implicite du réel qu'ils appellent. Cela n'indique pas qu'ils nous renvoient nécessairement à un réel, mais plutôt toujours déjà au réel de l'intelligence de leur sens, qui, de ne pas être assuré substantiel, n'en existe pas moins pour autant. Nous voudrions donc, un petit peu dans cette inspiration, ajouter aux développements qui précèdent, des investigations terminologiques et étymologiques relatives à l'éducation. Sans qu'elles soient modernes, nous verrons que le sens qu'elles isolent n'est pas sans lien avec d'actuelles acceptions des termes de l'éducation.

2-2 Enquête étymologique.

L'analyse étymologique du vocabulaire de l'éducation fait apparaître des ambivalences de sens qui appartiennent probablement à des aspects structuraux de sa définition.

2-2-1 Quel est le sens du verbe éduquer ?

Que nous disent les dictionnaires philosophiques et linguistiques de ce terme d'éducation issu de la langue latine, et du verbe éduquer ? Selon P. Foulquié, éducation vient du substantif latin *educatio* et du verbe *ducere*, conduire, tirer à soi.¹⁴² C'est, en quelque sorte, l'action de conduire

¹⁴¹ Guillaume, Paul. « Les origines du vocabulaire psychologique », *Revue philosophique*, n° 603-604
Paris : 1926, p. 425

¹⁴² Foulquié, Paul. *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : PUF, 1962, p. 200.

hors-de, *e-ducere*. Le savant latiniste qu'est cet auteur n'insiste pas sur la dimension d'extériorité qu'implique cette définition, au delà de l'analyse de la forme grammaticale du mot. Selon A.Rey, le terme éduquer provient du verbe *educare* qui signifie en latin classique : élever, instruire. L'usage de ce verbe ne se développe en français qu'à partir du 19^e siècle. Il signifie : *diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie*. Quant au substantif, adopté plus tôt en français, dès 1527, il signifie en latin d'abord l'action d'élever des plantes ou des animaux, puis, par dérivation, l'éducation, c'est-à-dire l'art d'instruire et de former l'esprit.¹⁴³ Littré, en 1880, donne de l'éducation la définition suivante : *action d'élever, de former un enfant, un jeune homme ; ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent, et ensemble des qualités morales qui se développent*.¹⁴⁴ Il remarque que le terme *éduquer* a une valeur péjorative que l'usage linguistique savant refuse. En ce sens, *éducation* est le terme qui convient, tandis que le verbe *éduquer*, qui est alors un néologisme, est de sens vulgaire. La connotation dépréciative de l'action d'éduquer, alors même qu'avec le monde industriel sa spécialisation fonctionnelle va apparaître massivement et se substituer à celui d'instruction, persiste et s'exprime toujours dans la langue, lorsque Littré publie son dictionnaire. En ce sens, on ne doit pas *éduquer quelqu'un*, on doit lui donner ou il doit recevoir *une éducation*.

2-2-2 Pédagogique, est-il également un terme de sens péjoratif ?

La source de l'opposition qui précède est peut-être de structure ancienne et proviendrait de la culture gréco-latine de la société française et de son caractère inégalitaire. Dans la langue grecque antique, l'éducation des enfants se dit *paideia*, de *paidarion* qui désigne au pluriel les jeunes enfants. La *paidagogia* est la direction, ou l'éducation des enfants, mais aussi, comme pour le latin *educatio*, les soins qu'on donne à une plante, ou à un malade. Quant au pédagogue, le *paidagogos* - du verbe *ago* : conduire, emmener, gouverner, entraîner – il est, littéralement, l'esclave chargé de conduire les enfants à l'école, leur instructeur ou précepteur domestique.¹⁴⁵ Il est donc responsable au sein de la maison de l'éducation des jeunes enfants et donc susceptible de les contraindre et de les commander au quotidien. Il n'est donc pas un maître, un sujet libre du savoir, mais dispose d'un pouvoir subalterne. Par ailleurs, il est aussi être amené à « conduire » les enfants auprès d'un maître-enseignant, le sophiste grammairien, qui leur donne alors une véritable instruction savante, dans une sorte d'école située hors de la maison patrimoniale. Au delà du glissement métaphorique du sens de ce terme, archéologiquement, l'idée de *conduction* s'oppose ici à celle d'*instruction*, comme l'opposition d'une éducation commune et fonctionnelle, familière, primaire et encore aliénante, à une éducation littéraire et savante, intellectuelle, supérieure et donc libérale.

¹⁴³ Rey, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998. Tome I, p. 1189.

¹⁴⁴ Littré, Paul-Emile. *Dictionnaire de la langue française*. Monte Carlo : Editions du Cap, 1974. Tome II, p. 1934.

¹⁴⁵ Pour tous les termes grecs : Bailly, M. A. *Dictionnaire grec-français*. Paris : 1901. Réédition Hachette, 1978.

Cette possibilité d'un caractère péjoratif donné à l'éducation, d'une orientation vile ou basse en son sein, s'attache parfois encore aujourd'hui souvent en France au terme de pédagogie, ou aux prétentions de l'action pédagogique à s'ériger en science, en méthode rationnelle d'apprentissage distincte des disciplines. Il y aurait donc, dans le vocabulaire, une opposition entre ce qui se doit et ce qui ne se doit pas quant à l'éducation, selon la règle d'un clivage entre l'éducation et l'action d'éduquer. En ce sens, un enseignant ne saurait être un éducateur, c'est-à-dire, selon la connotation péjorative, un esclave autoritaire, peu instruit, susceptible de réprimander celui qui, encore trop infantile, ne sait pas encore se tenir. Indépendamment de quoi, il n'est pas faux que, parfois, les théories éducatives et pédagogiques peuvent en venir à manquer de contenu substantiel. Pour autant, en quoi cela autorise-t-il à condamner a priori toute hypothèse pédagogique reliée à la notion d'activité ?

2-2-3 L'éducation est-elle marquée originellement d'une ambivalence ?

L'ambivalence du vocabulaire de l'éducation, sa dualité, se retrouve par ailleurs dans une autre opposition qui pourrait avoir sa source dans la langue latine. Si le verbe *educare*, qui est à l'origine de éduquer, signifie bien élever, nourrir, avoir soin de, puis former, instruire et possède aussi le sens poétique de ce que la terre produit, porte en elle et fait croître, comportant donc un sens positif et protecteur, vitaliste et terrien, il vient se confondre avec un autre verbe qui est *educere*. Ce second signifie, lui, faire sortir, mettre au dehors, extraire de, voire tirer l'épée du fourreau, assigner en justice, entraîner, tirer du sein de la mère, ou encore élever une tour vers le ciel. Le sens n'est plus alors de protéger et de conduire, comme le tuteur la plante, mais plutôt d'entraîner vers un dehors, d'ériger, d'arracher à, de franchir quelque obstacle, de provoquer à. Si le premier sens est d'accompagnement et de faveur, le second est lui de forcer et de combattre. Pour parler avec les outils de l'anthropologue et historien des religions Georges Dumézil, deux des trois fonctions symboliques fondamentales de la civilisation romaine viendraient ici s'agréger, se confondre de manière contradictoire : la fertilité et la force, la conduite d'un cycle naturel et l'affirmation brutale de la puissance humaine hors du domaine naturel. Une affirmation sur le sol externe qui se dirige par ailleurs vers le céleste, vers la troisième de ces fonctions, celle de la souveraineté. L'éducation serait alors, pour les êtres masculins, le passage du maternel au viril, en regard du Dieu, de la puissance transcendante. Bien entendu, nous ne sommes là que dans la sphère des significations mythiques ou symboliques et de leur interprétation. Cela ne saurait avoir de valeur démonstrative pleinement certaine.

2-2-4 De telles ambiguïtés du sens expriment-elles des contradictions structurelles du rapport éducatif de l'adulte à l'enfance ?

Nous avons pu observer que la définition de l'éducation semble porteuse structurellement de dimensions contradictoires, d'une ambivalence, qui se supportent d'une série de clivages entre : le rationnel et l'irrationnel, le noble et le vil, l'idéal et sa déperdition, l'intellectuel et le moral, le droit et le déviant, l'équilibre et l'instabilité, le naturel et sa dénaturation. On sait que cette dernière opposition organise en 1762, dans l'*Emile*, tout le propos de Rousseau quant à l'éducation et qu'il est le discours fondateur de l'ensemble des théories pédagogiques modernes aux 19^e et 20^e siècles. Pour la philosophie du dix-huitième siècle, l'absence d'éducation menace toujours le sujet humain d'une perte, d'une régression en deçà de la bête, bien que, chez Rousseau, paradoxalement le problème soit posé exactement à l'inverse : l'éducation doit préserver en nous la nature perfectible afin d'éviter la dénaturation sociale. Mais quelle est la source objective de cette structure oppositionnelle, en présupposant qu'elle soit réelle? Nous ne pouvons pas encore l'envisager précisément, si ce n'est d'admettre a priori valide la double opposition, sur le plan politique de la liberté et de l'aliénation ou, sur le plan psychologique, du désir et de la raison, en tant qu'elles structureraient la question de l'éducation. En ce sens, la philosophie moderne de l'éducation se situerait dans un prolongement de la métaphysique grecque et de ses oppositions fondatrices, ainsi que des aspects contradictoires qu'elles recèlent en elles quant au psychisme humain.

2-3 La définition de l'éducation selon les sciences humaines et sociales.

Par des termes comme processus, adaptation, psychophysiologie, les conceptions de l'éducation après J.Piaget, s'inscrivent dans le contexte de faits positifs et d'une réalité psychologique évolutive naturelle.

2-3-1 L'éducation est-elle un *processus* ?

On peut, en s'éloignant d'une recherche philosophique plutôt littéraire, se placer sur le plan d'une définition de l'éducation plus proche du contexte général des sciences humaines et sociales. C'est ce que semble faire A.Lalande, en 1926, dans son dictionnaire de philosophie. L'éducation est par lui définie comme :

*A. Processus consistant en ce qu'une ou plusieurs fonctions se développent graduellement par l'exercice et se perfectionnent. B. Résultat de ce processus. L'éducation ainsi définie peut résulter soit de l'action d'autrui (...), soit de l'action de l'être même qui l'acquiert.*¹⁴⁶

Il est intéressant de relever que c'est autour de la notion de *processus* que s'opère une telle définition. Lalande emploie délibérément ce terme pour éviter les équivoques de celui d'évolution, d'origine spencérienne et qu'il rejette absolument. On sait l'importance que la notion de processus a pu prendre dans les théories contemporaines de l'apprentissage. Il devient alors utile et intéressant, à ce titre, de se référer à la définition qu'il donne aussi du terme de processus, terme éminemment

¹⁴⁶ Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Tome I. Paris : PUF, collection Quadrige, 1993.

lié au développement considérable des sciences humaines à cette époque, et dont on connaît aujourd'hui l'importante destinée épistémologique.

*Suite de phénomènes présentant une certaine unité ou se reproduisant avec une certaine régularité. Se dit surtout des phénomènes physiologiques, psychologiques ou sociaux, plus rarement des phénomènes physiques.*¹⁴⁷

Remarquons qu'une telle définition n'est plus vraiment compatible avec celle que pourrait en donner la science actuelle, de plus elle s'appliquerait aussi à des phénomènes physiques et serait plus précise. Elle serait moins linéaire, moins causaliste, prenant en compte bien plus la dynamique que l'idée de régularité qui reste, elle, prise dans la métaphysique rationaliste d'une loi érigée en principe constant. Si les dictionnaires actuels d'épistémologie sont parfois avarés d'expressions issues des sciences sociales, on y trouve facilement la définition d'un processus :

*Ensemble de phénomènes structurés, envisagé sous l'angle de son dynamisme, c'est-à-dire de son organisation dans le temps.*¹⁴⁸

C'est donc bien plus l'évolution temporelle d'une complexité qui est envisagée, d'une morphologie dynamique, que la norme de la *régularité* qui pourrait encore se voir prise dans une idéalisation philosophique de la nature et des lois mathématisées. Or, il faut encore observer que, pour Lalande, sa définition ne s'applique qu'aux sciences du vivant et de l'humanité. Si on voulait donner raison à celui-ci, règle et unité, plutôt qu'isomorphie et structuration, seraient donc bien plus le propre d'un être vivant social et non point les traits d'une phénoménalité purement physique. L'unicité sociale et le rapport de loi, chez l'homme, divergeraient donc de ceux de régulation et d'unicité d'organisation dans les phénomènes physiques. Sur le plan épistémologique, il faudrait alors dissocier les catégories conceptuelles de l'anthropologie, de la psychosociologie, des études de physiologie du milieu, de la zoologie et de l'éthologie, des dispositifs théoriques de sciences plus purement positives.

Ce serait là retrouver un certain kantisme, sans pour autant reconduire l'opposition dualiste de l'homme et du vivant. La compréhension des formes de l'esprit humain ne se pourrait faire selon les critères empiriques des sciences naturelles. Une telle exigence conduirait à remettre en cause la collusion théorique de certaines régions des sciences humaines et sociales avec les modélisations de sciences physiques mathématisées et donc le réductionnisme de toute *physique sociale* ou mentale. Or c'est là rencontrer un problème important. Il traverse à la fois les théories de l'éducation, de l'apprentissage et de la connaissance, si cette dernière est entendue comme l'analyse des conditions formelles d'exercice de la cognition et du traitement organisé de l'information.

2-3-2 Qu'est-ce que l'éducation selon la psychopédagogie ?

¹⁴⁷ Lalande. *Ibidem*. Tome II, p. 837.

¹⁴⁸ Nadeau, Robert. *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris : PUF, 1999, p. 549.

Afin de compléter ce parcours définitionnel, tournons-nous maintenant vers les dictionnaires de psychopédagogie et de psychologie. Les psychologues nous donnent de l'éducation des définitions sobres et efficaces, sans fioritures, des plus objectives. N. Syllamy, en 1983, écrit qu'elle est (d1) : *l'art de développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne.*¹⁴⁹ Dans le dictionnaire Larousse de la psychologie, publié en 1997, on peut lire (d2) : *action qui vise à développer les potentialités d'un individu qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe.*¹⁵⁰ Entre ces deux définitions, on voit ici apparaître l'opposition, toujours latente au sein des théories de l'éducation, entre une insistance sur la destination individuelle de l'action éducative ou sur la dimension de reproduction sociale qu'elle comporte. D'autre part, du terme de *personne*, qui comporte une connotation subjective, l'élément singulier, on passe à celui d'*individu* qui lui désigne l'unité indifférencié, l'élément quelconque. En 1973, sous la plume de M. Beslay, on pouvait trouver une définition qui, sans faire preuve de personnalisme, se montrait plus conciliante quant à la contradiction de l'individuel et du collectif (d3) :

*Action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre.*¹⁵¹

Bien que ces trois définitions soient très similaires, elles n'en comportent pas moins, dans leurs formes syntaxiques propres, des nuances importantes de sens qui ne les rendent pas égales. La dernière de celles-ci pose d'emblée les dimensions intersubjective, intentionnelle, générationnelle et de tutelle de l'action éducative. On objectera que ce ne sont là que des définitions succinctes, suivies d'articles plus développés et plus nuancés. Dans un discours soumis à des contraintes normatives et notionnelles très fortes, comme celui des sciences sociales, la simplicité terminologique n'est point de hasard et peut se présenter comme nécessaire. Elle résulte alors d'une simplicité construite qui ne doit rien au hasard, mais tout à des choix formels. Quant au terme de *potentiel*, (d1) l'associe à celui de *qualités* qui s'oppose à la valeur quantitative qu'a pu prendre de manière scientifique le terme de potentiel. (d2) ne retient de qualitatif que les normes sociales qui sélectionnent et organisent de l'extérieur le développement individuel et donc pas l'autonomie du sujet humain. Potentiel, en français, ne signifie plus tout à fait la puissance d'être, la *dynamis*, au sens de la philosophie d'Aristote, c'est-à-dire la possibilité d'être, la virtualité par opposition à l'actualisation, *energeia*. Ce terme signifie plutôt, dans un sens beaucoup plus physicaliste, l'énergie potentielle d'un corps capable de fournir un travail, une production. C'est seulement dans le texte qui suit, (d3), que l'on retrouvera un lien fortement énoncé entre la dimension réflexive de l'action éducative et l'épanouissement subjectif. Car ce n'est pas tout à fait la même chose que d'écrire : *toutes les potentialités ne sont pas également développées par les éducateurs*, texte qui

¹⁴⁹ Syllamy, N. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Bordas, 1983.

¹⁵⁰ Bloch, Henriette, Dépret, Eric, Gallo, Alain. *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse-Bordas, 1997.

¹⁵¹ Lafon, Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF, 1973.

suit (d2), et de soutenir dans un style plus large : *l'éducation fait l'objet d'efforts réfléchis de la part des éducateurs, elle tend à l'heureux épanouissement du sujet en vue de sa perfection, de son bonheur et de sa destination sociale*, texte qui suit (d3).

Si les formulations de l'auteur de (d2) sont de nature constatives, étroitement objectives et déterministes, celles de la rédactrice de (d3) s'inscrivent dans un contexte philosophique qui ne fait pas l'économie des questions du rapport du sujet humain à lui-même et à ses fins, de façon autre que seulement déterminées par les paramètres de la situation sociale objective. C'est bien d'ailleurs d'un paradigme mécaniciste et normatif, régulateur, que se réclame l'auteur de (d2), lorsqu'il écrit : *ce que la psychologie a établi concernant le développement des mécanismes d'apprentissage permet d'agir sur ce développement, en évitant au maximum les conflits*. Les questions du caractère mécanique ou non des processus d'apprentissage, de la nature du développement mental, de la constitution au sein d'une dimension subjective indéterminée des capacités individuelles, de la réalité conflictuelle de l'expérience de soi et des autres, nous apparaissent pourtant comme des problèmes centraux et non résolus des théories de l'éducation.

2-3-3 Quelle est la définition que donne J.Piaget de l'éducation ?

Des infléchissements de sens tels ceux qui précèdent, même relativement partiels et contextuels, parfois involontaires, indiquent des évolutions conceptuelles dont les présupposés et les choix, de nature philosophique, traversent parfois implicitement la région épistémologique des sciences humaines et sociales. Une région du savoir dans laquelle les différentes disciplines s'influencent très fortement et où les modélisations, souvent issues des sciences exactes, ne présentent toutefois pas le même degré de rigueur, ou fonctionnent encore trop à partir de postulats dogmatiques. Pour le psychologue J.Piaget, la définition de l'éducation prend un sens plus vaste qui ne fait pas l'économie de la complexité subjective de la situation. Eduquer, écrit-il :

*(...) c'est adapter l'individu au milieu social adulte, c'est-à-dire transformer la constitution psychobiologique de l'individu en fonction des réalités auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur. Donc deux termes dans la relation que constitue l'éducation : d'une part l'individu en croissance ; de l'autre, les valeurs sociales, intellectuelles et morales auxquelles l'éducateur est chargé de l'initier.*¹⁵²

Il est important d'observer qu'une telle définition pose d'emblée l'interaction dialectique qui s'opère, dans l'action éducative, entre l'existence individuelle, mue par des facteurs internes vitaux qu'on peut poser en termes d'adaptation biologique à l'externe, à l'environnement, et l'ordre de la relation sociale qui, lui, nécessite le passage du sujet individuel par la « sphère » représentative des valeurs, par la réflexivité collective du sens de la réalité. Il y a donc bien là une dualité, une différence de rapports et de niveau. Cette seconde « adaptation », cette supplémentation de

¹⁵² Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, 1965, p.185.

l'existant psychique-biologique, produite par la culture et l'action éducative, est d'abord reliée à l'initiative sociale externe et à ses institutions.

Si l'organisation psychique, mentale, de l'être humain se soutient et s'ordonne aux processus biologiques, à la maturation, celle-ci se voit modifiée et travaillée, dans l'expression de son développement, par des processus symboliques externes qui la modifient en l'intégrant à l'ordre des institutions culturelles, à la sphère commune des valeurs. Dire qu'il s'agit de *valeurs*, notion qui implique la réflexivité individuelle et collective, donc la contingence de la civilisation et l'arbitraire du langage, mais aussi l'ordre de la signification, interdit de limiter la structure mentale de la subjectivité à une activité de traitement physiologique de l'information. Il ne peut donc pas s'agir d'un processus mécanique d'apprentissage, si ce n'est au niveau des mécanismes corporels et neuronaux de base, puisque le petit d'homme est très vite agi par les représentations culturelles et sociales contingentes et contextuelles. De ce fait, il devient difficile de prétendre à pouvoir isoler la description des configurations et des procédures d'apprentissage, d'ordre interne et supportées par le cerveau et le système nerveux, de l'interprétation sociale, intentionnelle, de la réalité. Puisque cette dernière, non seulement se trouve engagée et mobilisée dans l'action éducative et dans la socialisation, mais organise aussi le développement individuel. C'est-à-dire de distinguer ce qui oppose la psychologie, comme psychophysiologie, à la psychologie sociale, comme psychologie et sociologie de la culture. C'est-à-dire encore, passer d'un déterminisme intrinsèque puissant, à un déterminisme extrinsèque fortement conditionnel, donc moindre, parce que marqué par la relativité historique et la liberté de décision et d'invention humaines. Or c'est là retrouver des questions qui, en leur opposition, furent d'abord posées au début du 18^e dans la pensée occidentale selon l'ancienne distinction de la *psychologie empirique* et de la *psychologie rationnelle*, en un contexte philosophique et scientifique bien entendu alors très différent.

2-4 L'éducation entre psychologie empirique et philosophie de la conscience rationnelle.

Définir les processus éducatifs en relation avec l'évolution mentale individuelle entraîne de devoir définir la réalité du sujet humain dans sa dimension psychologique et intentionnelle.

2-4-1 Doit-on opposer psychologie empirique et rationnelle ?

A travers la distinction de l'empirique et du rationnel, apparaît l'un des problèmes principaux de la pensée moderne après Descartes, Locke et Leibniz. La formulation précise de celui-ci est issue de l'œuvre du philosophe allemand leibnizien C. Wolff (1679-1754), comme l'indique Y.Brès.¹⁵³ Quant à l'analyse des facultés de l'âme et des lois auxquelles elles obéissent, Wolff oppose, à l'investigation empirique, la rationnelle.¹⁵⁴ Certes, par une telle distinction, il

¹⁵³ Brès, Yves. Article : « Genèse et signification de la psychologie », in : *L'Univers philosophique. Dictionnaire*, sous la direction de André Jacob. *Encyclopédie philosophique Universelle*. Volume I. Paris : Puf, 1989, p. 879.

¹⁵⁴ Wolf, Christian. *Psychologia empirica.1732. Psychologia rationalis.1734.*

n'oppose pas la sphère psychophysiologique des perceptions, des besoins, des désirs, de l'action, individuelle et interne, à la sphère sociale des valeurs et des fins, symbolique, culturelle et externe, comme peut le faire Piaget. Pour lui, le problème est tout autre, plus classiquement déterminé par la résorption des difficultés que pose le dualisme cartésien des substances corporelle et pensante. Cependant, à partir de la doctrine leibnizienne du parallélisme psychophysique, il admet une séparation interne, mais de seuil, entre, d'une part, l'analyse des mécanismes de la sensation, la relation aussi de l'âme aux perceptions (déterminés par des intensités sensorielles, posées *a posteriori*, donc plutôt orientés par les liens de l'expérience avec l'extériorité physique), et, d'autre part, la définition en tant que telles des facultés de l'âme immortelle (posée *a priori*, donc plutôt tournée vers l'intériorité mentale et la réflexivité). Wolff ayant défini la psychologie comme : *la science, qui, au moyen de l'expérience, établit les principes avec lesquels s'explique ce qui survient à l'âme humaine*, distingue en ce sens, dans l'analyse des facultés de l'esprit, ce qui dans le psychique dépend de la nature corporelle, observable et mesurable, de ce qui procède des facultés rationnelles, réflexif et déductible.

La question sera reprise et remaniée par Kant, après avoir donné lieu à de nombreux développements durant tout le 18^e siècle. C'est à cette époque, à travers le mouvement européen de la philosophie des *Lumières* que se forment les prémisses étendues d'une psychologie scientifique de nature empirique comme une perspective primordiale de la connaissance. Cela parce que tout le problème de la définition de la connaissance vient s'adosser et s'articuler à la constitution d'une théorie psychologique. E. Cassirer écrit à ce propos :

*L'un des traits caractéristiques du 18^e siècle est la relation étroite, la liaison indissoluble même qu'il y a, au sein de la pensée, entre le problème de la nature et le problème de la connaissance. (...) La tâche universelle de déterminer les limites de l'esprit avait déjà été posée par Descartes avec une clarté décisive. La même question devient ensuite avec Locke le fondement de toute la philosophie de l'expérience. (...) La détermination de l'objet de l'expérience doit précéder la recherche de la fonction expérimentale. (...) Cependant pour résoudre ce problème, pour apercevoir exactement la nature spécifique de l'esprit humain, il n'est pas d'autre voie que de parcourir toute l'étendue de son domaine et de retracer l'ordre de son développement des premiers éléments jusqu'à ses réalisations suprêmes. Le problème critique se ramène donc à un problème génétique. Seule la genèse de l'esprit humain peut apporter une solution vraiment satisfaisante au problème de sa nature. La psychologie est ainsi placée explicitement à la base de la théorie de la connaissance et, jusqu'à la Critique de la Raison pure de Kant, elle revendiquera ce rôle à peu près sans contestation.*¹⁵⁵

Autour donc de la théorie de l'analyse des facultés et de celle des formes de la perception, après Locke et Leibniz, dont les œuvres contraires structurent la discussion, vont s'opposer rationalisme et empirisme, spiritualisme et matérialisme, sensualisme et nativisme. A partir de Kant, quant à la description des facultés de l'âme individuelle et selon l'opposition établie par Wolff, il faudra nettement distinguer l'empirique, qui est *a posteriori*, du rationnel, qui est *a priori*.

¹⁵⁵ Cassirer, Ernst. *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard, 1966, p. 117-118.

D'un côté, on envisagera la nature des phénomènes psychiques par description et expérimentation, éventuellement à l'aide d'une *psychométrie*, de l'autre il faudra en faire l'investigation à partir de l'expérience que nous en avons par notre pensée, selon la forme d'une déduction de la raison. Or malgré cette opposition, dans une perspective empiriste, il n'est donc plus impossible d'analyser les processus mentaux dans le cadre d'une science expérimentale. On peut, par cette voie, penser pouvoir obtenir des descriptions fonctionnelles de certaines actions cognitives, plutôt mentales, et, parallèlement, des modélisations des mécanismes neurologiques sur le plan des fibres cérébrales, c'est-à-dire une psychologie empirique objective basée sur la physiologie, voire une *psychologie mécanique*. En 1764, le philosophe rationaliste, mathématicien et astronome français J.H.Lambert (1728-1777), que l'historiographie philosophique considère comme l'un des initiateurs de la future phénoménologie, écrit déjà dans le sens de ce qui sera au 19^e siècle une *psychophysologie*:

*Ce qu'il y a de certain, c'est que si nous connaissions parfaitement [la] structure et le mécanisme du cerveau, leur théorie serait pour nous, en ce qui concerne le domaine des pensées et l'apparence psychologique, d'une utilité pareille que l'est l'anatomie de l'œil en optique.*¹⁵⁶

Pour autant, de tels résultats, dus à l'observation, peuvent tendre à se trouver dissociés des processus effectifs et vécus de l'apprentissage, eux phénoménologiques et subjectifs parce qu'appréhendés par soi-même. Ceux-ci supposent un rapport à soi, par soi, la configuration sociale et l'intersubjectivité relationnelle, donc un horizon de significations intentionnelles auquel il faut ajouter la complexité de la vie affective et des sentiments. Or nous sommes là face à un autre des problèmes importants que rencontrent inévitablement les théories de l'éducation et de l'apprentissage, celui de la constitution intentionnelle des contenus de l'activité mentale. Ils ne découlent ni de la simple organisation et activité physiologique et neuronale, ni non plus ne sont la seule reproduction individuelle de significations et de conceptions dues à l'interaction sociale.

2-4-2 Le développement psychique individuel dépend-t-il du rapport à l'autre que soi et d'une fonction symbolique inhérente à la communication et à la représentation ?

La question de l'*intentionnalité* s'est trouvée renouvelée au début du 20^e siècle, à la suite des thèses du psychologue et philosophe F.Brentano (1838-1917), par l'orientation phénoménologique de la philosophie de Husserl dont Piaget avait connaissance. Résumant la nature de la démarche de Husserl sur le plan épistémologique, Piaget écrit :

*L'idée centrale de cette épistémologie est qu'il existe une intuition des essences mais que les essences sont inséparables des phénomènes ou des faits. Le phénomène nous met, en effet, en présence d'« intentions » qui atteignent, sur tous les plans, des « significations ». Le passage du fait à l'essence s'effectuerait alors grâce à un processus de « réduction » ou de conversion consistant à affranchir le sujet de ses limitations « naturelles », et tel que le sujet, de partie ou secteur du monde naturel, en vienne à se découvrir comme fondement : la réduction phénoménologique consisterait donc en une sorte de libération de la nature et du corps propre.*¹⁵⁷

¹⁵⁶ Lambert, Jean –Henri. *Nouvel Organon. Phénoménologie*. Trad. fr. Fanfalone, Gilbert. Paris : Vrin, 2002, p. 79.

¹⁵⁷ Piaget, Jean. *Logique et connaissance scientifique. Nature et méthodes de l'épistémologie*.

Or, il est frappant de constater que la définition que Piaget donnait lui-même de l'action éducative, précédemment citée, n'est pas sans faire écho à cette évocation savante de la phénoménologie de Husserl. Sans adhérer à la démarche de Husserl, c'est-à-dire rompre avec ce que celui-ci appelle un *psychologisme*, c'est-à-dire une philosophie fondée sur la psychologie et ordonnée par les sciences naturelles, par la recherche *psychophysique*, Piaget semble admettre une rétroaction de la culture sur la nature, de la *conscience commune* sur le psychisme individuel de l'enfant humain. Elle permet, suscite et oriente le développement supérieur sur le plan de l'évolution mentale. En ce sens, sans adhérer à la thèse phénoménologique de Husserl quant à la perception des faits du monde et de soi, il admet curieusement l'existence d'une sorte d'intentionnalité sociale opérant sur le développement humain individuel et qui présuppose indirectement l'existence d'une position réflexive collective stimulante, en tant que facteur de celui-ci. On sait que selon Husserl, comme le dit fort bien le philosophe néo-kantien P.Natorp : *le psychique n'est pas l'objet d'une expérience, mais il est un « vécu », « aperçu dans la réflexion »*.¹⁵⁸ Or ce vécu réflexif, toujours selon Husserl, qui débouche sur une expérience phénoménologique transcendantale de la pensée et du soi, une expérience psychique pure où la pensée découvre, en elle-même, sa relation aux objets comme constitution propre de leur être essentiel, dépend d'une intersubjectivité de nature également transcendantale, *la communauté ouverte des moi*. Husserl écrit à ce propos :

*L'intersubjectivité transcendantale est le sol d'être absolu, le seul qui soit autonome, à partir duquel tout ce qui est objectif, le tout de l'étant objectivement réel, mais aussi tout monde objectif idéal tire son sens et sa validité.*¹⁵⁹

Une telle réflexivité commune, d'ordre transcendantal, parce non-empirique, mais constitutive par elle-même des modalités de toute intelligence de ce qui est, se présente nécessairement au sein d'un horizon de significations, donc comme un univers symbolique de représentations et de valeurs. Il joue alors un rôle direct dans l'expression réflexive actuelle de la pensée, comme il a pu également jouer un rôle indirect dans le développement psychique individuel. Pour ce faire, une dimension symbolique, l'existence de signes et de représentations échangeables en tant que tels est nécessaire. Piaget pourrait alors en ce point se voir converger avec Husserl, s'ils admettaient communément, ce qui n'est ni de l'un ni de l'autre, que la dimension transcendantale de l'expérience de soi et de la pensée, la sortie de l'attitude naturelle dans le rapport au monde, dans son apparition, dépendent d'un univers socialisé d'échange et de signes, de symboles, de gestes, d'images et de mots. Elle ne serait donc ni due à une constitution intentionnelle transcendantale réflexive de la pensée, d'ordre individuel, ni non plus à une fonctionnalité psychique endogène, d'ordre psychophysiologique.

Paris : Gallimard, 1967, p.34.

¹⁵⁸ Natorp, Paul. *Psychologie générale, selon la méthode critique*. Paris : Vrin, 2007.

¹⁵⁹ Husserl, Edmund. « Conférences d'Amsterdam ». *Psychologie phénoménologique*. Paris : Vrin, 2001, p. 283.

De sorte, qu'on pourrait en conclure qu'elle est la cause directe du développement et que celui-ci en serait l'effet, puisque, chez Piaget, c'est bien l'expression de cette *fonction symbolique* dans le développement de l'enfant, comme une expression fonctionnelle vitale, qui permet la genèse des deux stades supérieurs du développement, qu'il appelle *opérateur*, disons logico-expérimental, et *hypothético-déductif*, disons logico-rationnel. Or, serait-elle concevable sans l'intersubjectivité et la communication linguistique ? On sait que ces deux stades supérieurs succèdent, selon lui, à la structuration mentale du premier stade du développement qui est, depuis la naissance, d'ordre *sensori-moteur*, donc essentiellement agi, fait d'actions. Rappelons que Piaget découpe le processus du développement individuel, la psychogenèse de l'intelligence chez l'enfant, en plusieurs périodes, toujours ordonnées de façon constante au sein d'une même succession : a/ de 0 à 2 ans, période sensori-motrice, liée à l'action ; b/ de 3 à 11/12 ans, période opératoire divisée en : stade de préparation (2/7 ans), puis d'organisation des opérations concrètes (7/12 ans); c/ de 11 à 16 ans, période hypothético-déductive, liée aux opérations formelles et au raisonnement conceptuel.¹⁶⁰ On a curieusement là un étalonnage échelonné des facultés mentales qui n'est pas sans lien à celui des degrés de connaissance du platonisme. Hiérarchiquement et du moins au plus, il est : la sensation, le mouvement, l'image, la technique, la science, le raisonnement mathématique. Il y manque juste la noétique de la dialectique, la noèse des essences qui est chez Platon, elle, *anhypothétique*.

L'éloignement, chez l'enfant de la sensation corporelle, de la motricité et de l'action, dépendent donc selon Piaget de la symbolisation, de même que le passage de la sensation et de la motricité à l'activité, puis à la conceptualisation. Ici, l'activité renvoie à une logique intellectuelle empirique, à une logique opératoire concrète qui implique la manipulation des objets, par opposition à l'action seule. Pour autant, on retrouve là des conceptions relativement analogues à celles de la plus ancienne métaphysique grecque, hormis l'introduction supplémentaire d'un dynamisme psychique évolutionniste. Ce qu'il nous paraît important de souligner, c'est que c'est l'intervention, chez l'enfant, à partir de l'âge de deux ans environ - et pas avant-, de cette *fonction symbolique*, qui provoque la transformation de son rapport au monde environnant et conforte sa personne individuelle. Elle induit à la fois une intériorisation des schémas organisateurs de son expérience motrice, une décentration progressive de soi, le début d'un rapport volontaire à autrui et l'entrée dans un univers de représentations qui sont, tout autant, les signes linguistiques, les jeux imitatifs, l'imitation différée, l'image mentale.

2-5 Continuité et/ou discontinuité de la vie mentale.

La double présence dans la vie de l'enfant et son développement de l'action sociale éducative environnante et d'une fonction symbolique émergente, impliquent de pouvoir

¹⁶⁰ Piaget, Jean. *Problèmes de psychologie génétique. Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Denoel, 1972, p. 54-66.

situer la vie psychique individuelle quant au corps propre, à l'organisation vitale, à soi et au milieu.

2-5-1 Y-a-t-il une discontinuité dans l'évolution psychique de l'enfant ?

En premier lieu, il est relativement difficile de savoir s'il y a ou non continuité interne du développement mental au sein des stades et des périodicités depuis la petite enfance. Selon Piaget, le processus de développement est progressif et discontinu : l'ordre des stades est constant, ils intègrent toujours les structures mentales du précédent, ils possèdent une structure d'ensemble, ils sont toujours préparés, puis achevés. Un biologiste du nom de J.Tanner, en 1953, vint objecter à la psychogénétique, lors d'un congrès international à Genève, comme le relate le psychologue J.C.Quentel :

(...) qu'il n'est pas véritablement de substrat physiologique à la notion d'étapes, la croissance s'effectuant selon lui d'une manière continue et progressive.[Ce faisant] Il dénie donc aux psychologues le droit de parler de stades ou d'étapes en se fondant sur la physiologie.¹⁶¹

Mais alors, puisque l'articulation du biologique et du psychique est modifiée par la culture et transformée par la structuration symbolique de la pensée et de l'expérience, ne doit-on pas postuler que c'est là la raison d'être de la discontinuité dans la formation des structures mentales ? Ce qui ne supprime pas pour autant toutes les questions que l'on peut poser relatives à ce développement. Ainsi, les différentes phases du développement, qualitativement différentes entre elles, sont-elles véritablement incluses les unes dans les autres ? Ou, au contraire, occasionnent-elles des ruptures dans le vécu individuel de l'enfant, du fait du processus psychogénétique de différenciation organisationnelle de l'activité mentale ? Par exemple et de façon subséquente : à quel moment la fonction symbolique fait-elle effectivement irruption dans l'appareil psychique et pourquoi transforme-t-elle autant le vécu de l'enfant ? Pourquoi certains enfants sont-ils en difficulté avec le maniement des structures symboliques, alors que leur installation appartient normalement intrinsèquement au processus de leur développement ? Y-a-t-il des structures mentales antérieures de provenance psychophysiologique qui, fonctionnellement persistantes, agiraient directement sur l'intelligence représentative, mais seraient distinctes d'elle ? Y a-t-il une structuration symbolique de l'activité mentale d'origine interne, antérieure à l'échange linguistique, comme l'ont affirmé les études des sciences cognitives en s'appuyant sur les travaux du linguiste N. Chomsky ? Relativement à ce qu'il en est de la continuité des différentes phases du développement et de la maturation, telles qu'on les trouve exposées dans la psychologie génétique, non seulement deux psychologues comme Piaget et Wallon ne seront pas absolument d'accord, mais la psychanalyse freudienne aggrave la difficulté du problème en se voyant conduite à séparer la psychogenèse du soi de la maturation, mais aussi finalement du développement.

¹⁶¹ Quentel. Op. cit., p. 45.

2-5-2 Y-a-t-il une discontinuité entre le psychisme humain et le monde environnant ?

En second lieu, il est difficile d'établir s'il y a ou non continuité entre l'activité mentale et l'univers corporel et perceptif dans ses interactions passives, profondes et spontanées, avec la réalité physique environnante, avec l'*Umwelt*. A partir de quoi, deux questions peuvent s'avérer envisageables : 1/ Percevons-nous directement la réalité physique grâce à nos appareils perceptifs organique interne et périphérique, telle qu'elle s'organise intrinsèquement, donc indépendamment des représentations intentionnelles qu'occasionne la dimension symbolique autour de laquelle s'ordonne la vie mentale ? 2/ Ou bien, sommes-nous plutôt les agents directs d'une construction dynamique de notre expérience qui produit structurellement, ou intentionnellement, pour le corps la disposition de l'environnement et sa perception ?

Il est à peu près possible de répondre à ces deux questions par l'affirmative. Il y aurait analogiquement à l'organisation de notre système nerveux que décrit la neurologie de façon très platonicienne, à la fois des *voies ascendantes*, celles de la sensibilité (venant de la périphérie elles acheminent l'information vers l'écorce cérébrale), et des *voies descendantes*, celles de la motricité (elles transportent les ordres des centres supérieurs vers les organes périphériques).¹⁶² On est alors conduit à admettre paradoxalement, ou dialectiquement, qu'il y a, dans l'expérience humaine du corps propre et du milieu, à la fois :

a/ Une série probable de discontinuités, inhérentes à la complexité graduelle du corps et du psychisme. Entre sensation externe et/ou sensibilité interne et perception, entre perception et motricité, entre perception et représentation spontanée, entre affectivité et motilité, entre représentation et conception, et, de façon plus globale, entre perception, conception et action. Une discontinuité apparente, par exemple, dans l'impossibilité d'une saisie directe de l'expérience corporelle intéroceptive par la pensée, nos organes profonds n'étant pas régulé par les strates supérieures de notre cerveau. De telles discontinuités apparaîtraient sans cesse dans la relation du corps à lui-même et du corps au milieu, ainsi que de la pensée au corps, cela dans l'ensemble de notre organisation sensitive, perceptive et motrice. Inversement, il y aurait une tendance à la réduction massive de ce différentiel par la forte conjonction du perçu et du vécu au niveau de l'activité rationnelle et représentative de la pensée, un rétablissement de la continuité, au sein des fonctions supérieures du système nerveux, dans l'appareil psychique. Thèse plutôt cartésienne, elle impliquerait des adhérences et des disjonctions de structure, reliées par une conjonction mentale plus ou moins appuyée. Cela irait à l'opposé de toute réduction physicaliste de la pensée et du psychisme, mais introduirait du différencié dans l'unicité même du corps organisé. La pensée ferait comme la *synthèse* du discontinu, rassemblant en une unité le vécu et le conçu.

¹⁶² Delmas, A. *Voies et centres nerveux. Introduction à la neurologie*. Paris : Masson, 10^e éd., 1975, p. 9-14.

b/ Une série probable de continuités, naturellement stratifiées et ordonnées dans l'organisme par une succession de filtres et de transformations, depuis des fonctions corporelles internes les plus primaires jusqu'à l'appareil cérébral supérieur et aux fonctions mentales, s'alimentant mutuellement en informations. Un continuum informationnel qui repose sur le *continuum* matériel, organique et physiologique étendu qu'est le corps, avec des rapports médiats et des niveaux hiérarchisés, allant des sensations et perceptions du corps propre, jusqu'aux représentations de la pensée. C'est-à-dire une continuité psychophysiologique relative du corps et du milieu, du corps et de ses perceptions, des perceptions et de la pensée. Inversement, il y aurait une disjonction entre la représentation spontanée, puis organisée du perçu, ainsi qu'avec la puissance intentionnelle de la pensée. Par exemple ressentir, réagir et vouloir ne se succèdent ni se conjoignent nécessairement, pas plus que percevoir et concevoir. Une telle thèse serait d'origine leibnizienne dans sa valeur continuiste, mais plutôt husserlienne dans la disjonction du psychophysique et de l'intentionnel, de l'empirique et du rationnel. Elle impliquerait d'affirmer nécessaire la différence dans l'activité mentale supérieure de connaissance de la réalité du psychophysiologique et du psychique en tant que celui-ci recèle une pensée, une *conscience originnaire donatrice sous toutes ses formes*, dont il faudrait, pour la saisir, réduire les modalités, les formes constituantes originales indépendamment de toute *attitude naturelle*¹⁶³. Cela introduirait à une psychologie phénoménologique, puis transcendante, opposées à la seule *psychologie empirique*.

Or de telles questions ne sont pas seulement récentes et ont pu se voir abordées et thématiques à d'autres moments de l'histoire des conceptions philosophiques, y compris dans leur relation à celles de l'apprentissage et de la pédagogie.

2-5-3 La dualité constitutive du sujet humain est-elle par nature non substantielle?

En conséquence de ce qui précède, on serait conduit à admettre qu'il y a, pour la pensée humaine, dans les deux cas, à joindre du disjoint, à réparer ou retenir, voire à contenir le déséquilibre d'un écart de la pensée et du monde. Cet écart passerait donc entre la construction mentale du réel par la pensée, liée au langage, et sa perception matérielle organisée et véhiculée par le système nerveux et cérébral, relié aux organes et aux mécanismes corporels de la sensibilité. Il faudrait situer un tel écart entre la réduction phénoménologique par la pensée de ses objets, intentionnelle, et la représentation psychophysiologique spontanée, donc entre le rationnel et l'empirique, si on utilise l'opposition héritée de Wolff et adoptée par Kant.

Ce faisant, on accepterait l'existence et le travail d'une dualité constitutive, d'une double disposition inhérente à l'expérience humaine, dans le rapport au soi individuel et corporel et dans le rapport à la nature physique externe. Cette dualité, la pensée symbolique, représentative et réflexive, comme une strate supplémentaire du système nerveux et cérébral supérieur, viendrait à

¹⁶³ Husserl, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard, 1950.

s'en saisir pour en expliciter la nature et lui donner ses propres orientations. Ajoutons que le fait d'admettre un tel écart comme irréductible à la définition des conditions de la pensée connaissante, ne reviendrait nullement à reconduire le dualisme cartésien, lui d'ordre substantiel, entre le corps et l'esprit. On peut concevoir une dualité corrélatrice de l'expérience mentale du monde et de soi, sans présupposer pour autant une existence de la pensée qui serait d'une nature distincte de celle du corps.

Dans sa préface à l'édition française du livre du philosophe américain J. Kim, *Philosophie de l'esprit*, P. Engel rappelle ce qu'est pour lui le dilemme inévitable que rencontre toute philosophie de l'esprit et qui repose sur le problème des rapports du corps et de l'esprit. Il affirme que celui-ci peut se formaliser à partir de l'opposition de trois propositions distinctes que nous avons tendance à ne pas pouvoir accepter conjointement, parce qu'elles nous paraissent exclusives entre elles. Elles sont les suivantes :

*(1) Les propriétés et faits mentaux sont distincts des propriétés et faits physiques. (2) Les propriétés et faits mentaux ont une efficacité causale sur les événements et propriétés physiques, et ces derniers ont une efficacité causale sur les premiers. (3) Les propriétés et faits physiques suffisent seuls à expliquer causalement ce qui se produit dans le monde.*¹⁶⁴

Parce qu'il ne nous semble pas, personnellement, que la question de la nature de l'esprit soit en soi dissociable de l'existence matérielle du corps, mais parce que, tout autant, il ne nous semble pas qu'elle soit dans un rapport de continuité causale qui procéderait de façon suffisante et satisfaisante d'une description psychophysiologique, ou de mécanismes cérébraux et neuronaux, nous affirmerons que le problème est relativement mal posé, parce qu'il est ainsi trop simplifié, cela malgré sa formalisation. La question n'est pas de savoir si l'existence physique et matérielle du corps est la cause du fonctionnement de la pensée, en un certain sens bien sûr qu'elle l'est puisqu'il n'y a pas de pensée sans corps vivant. La question est de savoir quelle est la nature du rapport rationnel de la pensée au monde et à soi, c'est à dire de déterminer les dispositions du sujet humain pensant, apprenant, désirant, se représentant, concevant, agissant, choisissant, dans un rapport à la constitution de ses objets et du monde qui ne peut être déterminé par des explications de nature causale, donc d'ordre physicaliste et contingent, mais par l'investigation d'un ordre des raisons qui le fait agir et concevoir, ou par celle d'une subjectivation symbolique de son expérience dans l'ordre d'un sens qui lui permet d'exister. Husserl écrit :

Entre la conscience et la réalité se creuse un véritable abîme de sens. Nous avons d'un côté un être qui s'esquisse, qui ne peut jamais être donné absolument, un être purement contingent et relatif, de l'autre un être absolu, qui par principe ne se donne pas par esquisse et apparence. Dès lors, même si le sens des mots permet de parler de l'être réel du moi humain et de son vécu de conscience dans le monde, et de parler des divers aspects de cet être réel du point de vue des connexions « psycho-physiques », en dépit de tout cela il est clair désormais que la conscience considérée dans sa « pureté » doit être tenue pour un système d'être fermé sur soi, pour un système d'être absolu dans lequel rien ne peut pénétrer et duquel rien ne peut échapper, qui n'a pas de

¹⁶⁴ Engel, Pascal. Préface à *Philosophie de l'esprit*. Jaegwon, Kim. Paris : Ithaque, 2008.

*dehors d'ordre spatial ou temporel, qui ne peut se loger dans un système spatio-temporel, qui ne peut subir la causalité d'aucune chose, ni exercer de causalité sur aucune chose, - si l'on suppose que la causalité a le sens normal de la causalité naturelle qui institue une relation de dépendance entre des réalités.*¹⁶⁵

Qu'il y ait des causes physiques aux processus mentaux, qu'on puisse les décrire de façon physique à partir de l'activité neuronale, nul ne le nierait, mais que cela ne nous apprenne que peu par rapport à, par exemple, ce que c'est qu'apprendre dans l'expérience qui nous est propre, cela n'en est pas moins apparent. Cela peut se montrer en exhibant qu'il n'y a pas de liens causal direct entre une expérience objective et la connaissance représentative que nous avons, puisque sans appréhension intentionnelle de son être, à la fois comme apparence et comme objet de la pensée, sans *réretention*, nous ne pouvons ni la conserver, ni la concevoir distinctement. Beaucoup d'élèves ne se souviennent ni de ce qu'ils ont du observer, ni de ce qu'ils avaient apparemment pu assimiler à partir d'un raisonnement démonstratif déjà constitué et impliquant pourtant des modalités expérimentales et perceptives, mais détaché de toute appréhension intuitive pour eux d'un mode d'apparaître de l'objet visé dans un vécu de pensée.

2-5-4 L'homme, et/ou l'enfant, est-il la cause volontaire et duelle de son activité ?

Le philosophe et psychologue français Maine de Biran (1766-1824) eut de ces questions une vision, en son temps originale. Si nous la mentionnons, c'est qu'elle ne fut pas sans relation avec la légitimation des théories pédagogiques vitalistes fondées sur la notion d'activité. Biran s'exprima très directement en faveur des orientations de Rousseau et Pestalozzi. De l'*Emile*, vers 1812, il écrit que :

*Cet ouvrage lui-même pourrait être considéré comme une sorte de psychologie pratique dans tout ce qui concerne l'ordre successif du développement de nos facultés intellectuelles et morales.*¹⁶⁶

Et de la méthode du pédagogue Pestalozzi, il déclare :

*L'espèce d'équilibre que j'indique ici, ou plutôt la prédominance des facultés actives[sur les facultés passives] de l'esprit humain, a été le but principal d'une méthode célèbre en Allemagne, et qui a donné lieu à une controverse très animée dont les pièces volumineuses ne sont pas parvenues jusqu'à nous. (...) Je n'examinerai point les moyens d'exécution qu'emploie cette méthode pour atteindre son but. Mais quant aux principes sur lesquels elle est fondée, ils se trouvent absolument conformes à ceux que peut prescrire la philosophie de l'esprit humain.*¹⁶⁷

La faveur qu'il accorde aux pédagogies de l'activité inspirées de Rousseau découle de son analyse du psychisme humain. Exposons brièvement ses conceptions. Il présuppose que les doctrines empiriste de Locke et sensualiste de Condillac, qui font finalement surgir de l'exercice de la sensation toutes nos capacités mentales, ne sont pas probantes quant à l'existence de l'unicité du

¹⁶⁵ Husserl, opus cit., p.163-164.

¹⁶⁶ Maine de Biran. *Essai sur les fondements de la psychologie*. Paris : Vrin, 2001, p. 57.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 56.

soi, de son caractère de volonté agissante délibérée, capable de perception et de jugement, disposant de diverses facultés, mémoire, imagination, attention, etc. Il postule donc l'émergence, comme *fait primitif* chez l'être humain, d'un *sens intime*, d'une aperception dynamique de soi, d'une égoïté, qui découle d'un *effort voulu inséparable d'une résistance organique* qui induit un effet de dualité de soi et du corps, de soi et du monde, dans un rapport de non dépendance de l'un à l'autre. Il écrit donc, contre la doctrine empiriste, que l'entendement réflexif ne saurait, dans sa capacité à accéder à des concepts par l'analyse, procéder de représentations spontanées ou des forme simples, la complexité dans la sensation précédant toujours la simplicité :

*Tous les phénomènes de l'ordre sensitif se compliquent ou se combinent entre eux spontanément de différentes manières : chacun de ces phénomènes se trouve composé d'une multitude infinie d'éléments qu'il n'est point au pouvoir de l'individu de séparer ou de distinguer des autres. (...) Les véritables signes intellectuels disponibles, sur lesquels se fondent les véritables abstractions réflexives, sont bien en dehors de ce système où il n'y a lieu qu'à des signes involontaires, sympathiques, qui, loin d'aider l'analyse, ne font qu'étendre ou grossir les composés, en excitant plusieurs émotions et réveillant une multitude d'images à la fois.*¹⁶⁸

L'effort volontaire qui donne lieu à la conscience de soi et au jugement rationnel n'étant pas causé, ni produit par la sensation, ni par des processus spontanés de représentation, est donc posé par Biran comme issu d'une modification interne des réactions de l'organisation vitale elle-même, d'une *force hyperorganique* qui se manifeste de l'intérieur et devient volonté. Le moi s'apparaît donc à lui-même et se constitue au sein d'une transformation, sous l'impulsion d'un effort actif qui le fait rompre successivement avec la passivité de la sensation, d'ordre externe, puis se détacher de l'influence des suggestions qu'elle provoque au sein de la réaction motrice du corps, déjà interne, mais aussi encore s'opposer à cette passivité du moi, porté par des déterminations affectives actives, purement internes, provenant de la sensibilité organique, mais inconscientes. Car plus l'affection est faible, plus la sensation et les représentations qui en découlent apparaissent avec netteté. Biran écrit, en prenant, parmi les facultés, l'exemple de l'attention :

La même puissance d'effort dans laquelle réside notre existence individuelle constitue toutes nos facultés actives.(...) C'est ainsi que la faculté particulière distinguée par les psychologues sous le titre propre d'attention n'est que la volonté même en exercice, dans certains modes particuliers qui prennent par son influence un caractère d'activité et de perceptibilité qu'ils n'ont point par leur nature, tant qu'ils sont sous les lois exclusives de la sensibilité physique ou animale. (...) J'appelle attention ce degré de l'effort supérieur à celui qui constitue l'état de veille des divers sens externes, et les rend simplement aptes à percevoir où à représenter les objets qui viennent les frapper. Le degré supérieur dont il s'agit est déterminé par une volonté positive et expresse qui s'applique à rendre plus distincte une perception d'abord confuse, en l'isolant, pour ainsi dire de toutes les impressions collatérales qui tentent de l'obscurcir. De cette définition ou de ce commencement d'analyse de la faculté d'attention, il suit : que cette faculté est tout à fait en dehors du système sensitif, et n'a aucun rapport avec la sensation, en tant qu'elle est simplement affective (...); que l'influence de l'attention ne consiste pas à rendre l'impression plus vive (...); que tout objet qui agit sur un organe en excitant sa sensibilité propre empêche l'exercice de l'attention

¹⁶⁸ Biran. Opus cit., p. 260.

*(...) ; qu'il n'y a point une faculté générale d'attention (...) mais que l'attention est une faculté spéciale, qui s'exerce pour un sens propre qui est celui de l'effort même.*¹⁶⁹

S'il ne paraît pas ici distinguer nettement sensations et affections, il faut tout de même, d'après lui, opposer dans l'expérience de pensée, d'un côté des perceptions intuitives et sources initiales de la conscience, issues de la sensation et inaffectives, qui donnent lieu à des représentations, et, de l'autre, des affections, issues de la sensibilité organique, qui ne laissent que des traces peu distinctes et ne sont pas susceptibles de représentations, si ce n'est à produire une confusion mimétique et sympathique avec elles dont la conscience doit se garder.

Le moi est donc, pour Biran, l'expression d'une affirmation volontaire vitale, d'ordre interne, qui cesse d'être passive vis à vis de l'impulsion sensorielle d'ordre externe, s'en détache et agit à partir d'elle-même, tout en s'opposant à des affects sensibles d'origine organique qui existent indépendamment du moi et qui sont une puissance active opaque. Si la perception de la sensation externe reposait sur une passivité, l'affection interne découlait d'une activité impulsive indifférente au moi. Il faut donc concevoir une sorte de renversement de la passivité sensitive en activité spontanée, à partir d'une énergie organique active et réactive, mais indifférenciée, d'origine interne et déliée du moi, qui doit se voir libérée des contraintes de l'affect. Une activité interne,

*(...) enveloppée dans les sensations affectives en particulier où elle est sujette à s'absorber et à s'évanouir complètement par la vivacité même de l'impression*¹⁷⁰,

impliquant un pâtir du moi, se voit absorbée et transfigurée dans l'affirmation volontaire d'une activité intentionnelle vers l'externe qui cesse alors d'être une passivité, par une sorte de réaction rétroactive de soi. Le moi individuel passe donc successivement par plusieurs étapes qui sont : son absence ou présence encore accidentelle dans le système sensitif, sa réaction dans le système perceptif et intuitif, sa participation encore passive à la perception, celle d'un effort non intentionné, puis enfin son activité volontaire dans l'aperception de soi. Ce passage implique à un moment, un effet de seuil et une boucle de rétroaction de nature interne où l'ancienne passivité devient activité.

On peut décrire de telles dispositions à partir du fonctionnement du corps humain. Dans son organisation physiologique interne, perceptive et motile, celui-ci possède un *centre sensitif et moteur* unifié qui réagit de deux façons lorsque nos terminaisons nerveuses sensibles sont stimulées. Il perçoit, c'est la sensation, il donne lieu à mouvement, c'est la contraction musculaire. Or cela n'implique pas toujours une activité volontaire, mais aussi des formes d'activité passive, cela sans que le moi puisse se confondre avec elles. Biran écrit :

En effet, notre expérience réfléchie, ou le sens intime seul et indépendamment de toutes les conditions physiologiques de motilité suffit pour nous apprendre que dans tous les cas où des mouvements quelconques sont nécessités et brusquement entraînés par des appétits violents, des

¹⁶⁹ Ibid., p. 263-267.

¹⁷⁰ Biran. Op.cit. , p. 131

*passions ou excitations trop affectives de la sensibilité, nous nous mouvons, ou plutôt notre corps se meut sans notre congé.*¹⁷¹

Il y a donc dans l'organisation vitale, puis mentale humaine, plusieurs niveaux distincts que l'on peut aussi déduire de l'analyse de la contractilité. On peut distinguer trois modes de contractilité : a/ La musculaire et organique sensible, sans volonté, à laquelle correspond la sensation de mouvement et dont la cause est externe, donc sans affectivité interne, ici la réponse est mécanique et directement musculaire ; b/ L'animale où cette force agit de façon subordonnée, à laquelle correspond le mouvement instinctif, mais cette fois commandé par des facteurs sensitifs internes, des impressions affectives causées par le système nerveux lui-même, sans qu'il y ait pour autant nécessairement centralisation des perceptions ; c/ La volontaire où l'action découle d'un centre cérébral unique, cette fois directement moteur, donc sans que l'action soit provoquée par une cause étrangère. De sorte qu'ici, l'être organisé vivant cesse de sentir autant qu'il est mu et de se mouvoir autant qu'il sent. C'est là la différence de l'être humain et de l'animal. C'est pourquoi :

*(...) hors de l'effort voulu constitutif du moi, il n'y a pas de sujet individuel capable d'apercevoir ou de connaître.*¹⁷²

En ce sens, la puissance vitale de l'instinct se transforme chronologiquement, chez l'homme, par une sorte de réversion du moi en lui-même et de détachement progressif de l'impulsion et de la spontanéité, en une volonté qui est la *force hyperorganique de l'âme*. Pour cela, le nouveau-né humain a dû passer de la réaction instinctive initiale à la spontanéité organisatrice et régulatrice, qui est déjà réaction cérébrale, puis à la volonté qui est l'*effort voulu* à l'encontre des résistances du corps, des affects et de la réalité. Biran, parce qu'il s'agit d'expérience et d'observation, comme feront peu à peu tous les psychologues fondateurs, Rousseau ayant été le premier à le faire avec une telle ampleur, se réfère pour illustrer et justifier ses conceptions à l'enfance. Il écrit :

*[Première phase] Dans l'enfant qui vient de naître, et encore pendant un certain temps après la naissance, la locomotion et la voix ne sont mises en jeu que par l'instinct ; l'enfant s'agite et crie parce qu'il souffre ou autant qu'il est affecté par des appétits simples. Tant que dure cet état purement sensitif, la volonté et l'aperception ne peuvent s'exercer. (...) [Seconde Phase] Mais hors de l'empire exclusif des affections, des besoins ou appétits de l'instinct, l'enfant crie et s'agite encore en vertu des déterminations ou des habitudes contractées par le centre moteur et par les organes de la locomotion ou de la voix. Ces mouvements sont alors spontanés et aperçus ou aperceptibles dans cet état. [Troisième phase] Bientôt ils sont voulus et transformés par l'enfant lui-même en signes volontaires dont il se sert pour appeler à son secours. Voilà le premier pas de l'homme, duplex in humanitate, le premier signe de la personnalité naissante. Le passage cherché est donc franchi.*¹⁷³

L'homme est donc double, partagé en deux, en son humanité. Le moi ayant un double statut qui est à la fois celui de son émergence dynamique et de son existence isolée comme une structure statique,

¹⁷¹ Ibid., p. 131.

¹⁷² Biran. Ibid.p. 132.

¹⁷³ Ibid. p. 136-137.

ournée vers elle-même. On a donc là une théorie phénoménologiquement duelle de la nature psychique qui n'est pas pour autant un dualisme ; l'opposition de la matière affective à la force agissante de l'aperception de soi n'étant pas pour Biran une dualité de substances, comme chez un cartésien. Il n'est pas non plus strictement matérialiste, ni mécaniciste, si on entend par cette désignation l'unité psychophysiologique objective de l'être humain, sans écart ni différence établie entre le psychique, le physiologique et le corporel sensoriel et moteur. Par ailleurs, il ne dissocie pas la réalité individuelle psychique, aperceptive et volontaire, de la réalité corporelle, comme un dispositif transcendantal, il n'y pas chez lui en ce sens d'idéalisme subjectif. Enfin, il n'est pas non plus un spiritualiste, mais plutôt un vitaliste. Si l'homme est double, *duplex*, dans l'opposition de l'aperception de soi, active, et des affections et sensations du corps propre, passives, l'affirmation volontaire de soi, comme expression d'une énergie vitale, d'une force, tend à affaiblir cette séparation du sujet et de l'objet. Biran cite souvent, en ce sens, l'adage du médecin hollandais, H.Boerhaave (1668-1738), partisan de l'iatromécanisme, qui est : *homo simplex in vitalitate*, ou, dans sa vitalité l'homme est indivis, simplicité¹⁷⁴. Rappelant l'opposition du philosophe et psychologue positiviste H.Taine (1828-1893) à Maine de Biran, qu'il juge trop métaphysicien, E.Guibert-Sledziewski écrit à propos la doctrine du moi de celui-ci :

*C'est bien parce qu'il se distingue, et même parce qu'il veut se distinguer du monde extérieur, que le moi peut jouer son rôle moteur. L'unité psychophysiologique de l'homme n'est, chez Maine de Biran, ni un fait donné ni un fait construit. C'est une tension et une lutte. Il n'en peut donc pas résulter un continuum métaphysique tel que le stigmatise Taine. Ni, comme il pourrait apparaître trop vite, un idéalisme du sujet.*¹⁷⁵

Pour autant, la réversion de la conscience en elle-même, comme effort et volonté, sa capacité rétroactive isolante, qui est certes présentée comme l'expression hyperorganique d'une force vitale, implique une discontinuité entre la sensation et l'instinct d'une part, et, d'autre part, le réel psychique de la volonté comme cause de soi, qui ne peut se résoudre en un postulat de simple juxtaposition de seuil. Comme si l'on était passé, en quelque sorte, d'une psychologie empirique, de nature psychophysiologique, à une psychologie rationnelle, cela par le moyen d'un renversement des rapports de causalité analysés, ici psychomoteurs. Or, ce renversement ne peut pas se déduire de ce qui permet de le dériver, à moins de devoir de nouveau en présupposer la nécessité a priori, par unicité de forme, de structure ou de substance. Les questions kantienne, on le voit, ne sont pas très loin. Ni non plus les hypothèses de la psychophysiologie évolutionniste. Maine de Biran reste pourtant encore un métaphysicien :

*La métaphysique sera donc une science réelle et positive : celle des phénomènes intérieurs et de toutes les idées qui peuvent s'en déduire en tant qu'elle partira du fait de conscience comme donnée primitive qu'il s'agit de constater et non d'expliquer ou d'analyser.*¹⁷⁶

¹⁷⁴ Azouvi, François. « L'affection et l'intuition chez Maine de Biran », in *Les Etudes philosophiques*. Paris : Puf, Janvier-Mars 1982, p.80.

¹⁷⁵ Guibert-Sledziewski, Elisabeth. « Maine de Biran et la dynamique du sujet », *ibidem*, p.99.

¹⁷⁶ *Opus cit.*, p. 198.

Transposé dans l'opposition du passif et de l'actif, c'est l'éloignement progressif et dynamique d'une passivité interne, la sensation, puis le renversement d'une activité interne passive, l'instinct, en *pure activité*, la conscience volontaire, qui est la cause de l'affirmation de soi, de l'humanisation et donc, par voie de conséquence, de tout apprentissage. N'est-ce pas là, encore, rejoindre des conceptions dont la structure est d'origine aristotélicienne.

Par ailleurs, on peut retrouver chez Maine de Biran, des orientations, sur le plan psychologique, assez similaires à celles, psychopédagogiques, de Pestalozzi et dont il avait eu connaissance. Rappelons qu'il a créé, près de Bergerac où il résidait, une école inspirée par la pédagogie nouvelle. De façon très proche, Pestalozzi préconise, en tant que principes éducatifs, à la suite de Rousseau, l'affirmation volontaire de soi à l'encontre de l'adversité et des contingences du monde, le développement inducteur de la force et du dynamisme de l'enfant, l'accomplissement et la maturation des différentes phases de son évolution, de son *développement*, l'importance cruciale accordée à l'*activité*, au faire, à l'œuvre, comme actualisation de la force vitale et morale de l'enfant dans les choses du monde. D'un tel infléchissement de la pédagogie vers le faire, vers l'activité volontaire comme fondement même du spirituel, on peut également trouver la trace et l'expression philosophique la plus directe, dans la doctrine de l'éducation du philosophe allemand G.Fichte (1762-1814), inspirée aussi de Pestalozzi. Par ailleurs, il annonce, par sa théorie de la relation de l'attention à la sensation, la méthode pédagogique du médecin et psychologue O.Decroly (1871-1932), par ailleurs traducteur en langue française du philosophe J.Dewey, qui affirme que, l'enfant, dans ses perceptions et apprentissages, va du complexe au simple, du global à l'analyse des relations, avant que d'accéder à des concepts élémentaires. En 1929, soit un siècle après Maine de Biran et dans une perspective évolutionniste fonctionnelle, il écrit :

*L'activité globalisatrice fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure. Elle tient de la première par les stimulants qui la déterminent et de la seconde par les possibilités d'adaptation à des conditions nouvelles. Elle fonctionne spontanément chez l'enfant et permet des acquisitions importantes telles le langage, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social et aussi l'adaptation à une série d'activités.*¹⁷⁷

Il n'en reste pas moins que la notion d'activité, ici en tant qu'élan de la volonté, ne cesse pas d'être problématique, mais au contraire tend à nous apparaître dans toute sa difficulté. Car, si l'activité consciente et volontaire est, en tant qu'effort, à la fois distincte des formes de la sensation et des impulsions de l'affectivité, indépendante et opposée à elles, que signifie encore vraiment une pédagogie empirique et sensualiste, basée sur l'expression spontanée de l'enfant dans son activité ? Elle ne peut se concevoir telle, que si et seulement si elle se voit fondée sur la notion de *volonté*, celle-ci étant pensée comme expression nécessaire du spirituel, ou d'une force vitale déjà pré-

¹⁷⁷ Decroly? Ovide. « La fonction de globalisation dans l'enseignement », in *Le programme d'une école dans la vie*. Paris : Fabert, 2009, p. 214.

intentionnelle. L'activité de perception, d'observation, de découverte, d'apprentissage et de production, n'étant plus les simples formes spontanées d'un développement naturel de l'enfant et de ses facultés, mais l'affirmation, dans l'être, d'une puissance supplémentaire, qu'on pourra dire subjective, un devenir sujet volontaire de l'être humain. Or est-il inné, est-il acquis ? Répond-il à une finalité inscrite dans la nature humaine ? Il est difficile de le savoir, de dire si l'éducation ou la nature organique en sont la cause ou le vecteur. A moins qu'on ne le pense comme l'expression dans le vivant humain d'une énergie génératrice d'origine peut-être non transcendante, mais qui serait inhérente à la vie même, un élan vital. Les deux n'étant pas incompatibles au sein d'une philosophie de la vie et de la volonté, voire au sein d'une doctrine évolutionniste spiritualiste de l'existence humaine. Un type de synthèse que l'on peut trouver chez la médecin psychopédagogue italienne M. Montessori (1870-1952) qui affirme, ici en 1949, l'existence, c'est son expression, d'un *embryon spirituel* :

*L'enfant au psychisme apparemment passif, ne serait-il pas un embryon dans lequel se développent les organes et les pouvoirs psychiques de l'homme.*¹⁷⁸

2-5-5 Faut-il se représenter les rapports de la pensée au monde environnant à partir d'une hypothèse constructiviste ?

En 1956, Le philosophe et biologiste J. Uexküll affirmait que toute perception par une organisation vivante de la réalité était une complexion perception-action déterminée pour un monde donné, un milieu, qui n'est en aucun cas l'intégralité de l'environnement naturel. En ce sens, aucun vivant n'aurait de connaissance du monde en tant que tel, mais seulement celle d'une structure-monde partielle, correspondant aux besoins de sa propre adaptation. Si de telles questions peuvent paraître venir excéder la définition philosophique humaniste de l'éducation, elles appartiennent bien au domaine contemporain des théories de l'apprentissage tel qu'il est issu des sciences du 20^e siècle.¹⁷⁹ Piaget, lui, se reconnaît dans le courant dit *constructiviste* de l'épistémologie de la connaissance. On appelle *constructivisme*, dans les théories de la connaissance, toute orientation qui soutient que rien n'est donné pour le sujet agissant-percevant, mais que tout est construit de manière dynamique dans l'interaction de cet agent et de l'objet qui se définissent et s'autonomisent mutuellement. Piaget prétend avoir emprunté cette conception au mathématicien hollandais J.L. Brouwer, et il n'est pas exclu qu'elle soit aussi en partie chez lui d'origine kantienne. On appelle en mathématiques, constructivisme, la :

Doctrine voulant, d'une part, que les entités mathématiques, tels les figures géométriques et les ensembles, n'existent que si on peut les construire, c'est-à-dire montrer de manière procédurale qu'elles existent, et, d'autre part, que les énoncés mathématiques ne soient vrais que si on peut en donner une preuve constructive. C'est-à-dire que cette doctrine s'oppose à toute conception des mathématiques selon laquelle les objets ou les vérités mathématiques existent ou se trouvent

¹⁷⁸ Montessori, Maria. *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer, 2005, p. 86.

¹⁷⁹ Uexküll, Jacob von. *Mondes animaux et monde humain*. Hambourg : Rowohlt, 1956. Trad. fr. P. Muller. Paris : Denoël, 1965.

*avérées indépendamment de notre appréhension. Le constructivisme englobe ainsi l'intuitionnisme, le finitisme et le formalisme.*¹⁸⁰

Rappelons brièvement que, pour sa part, Kant oppose, d'un côté les modes d'appréhension par le sujet humain connaissant de son expérience, les synthèses de notre intuition, reliées à la matière de nos sensations, puis associées schématiquement par l'imagination aux conditions formelles *a priori* de possibilité du connaître, celles des catégories logiques de notre entendement rationnel, facultés qui, réunies dans la conscience de soi, produisent donc les *phénomènes*, à, de l'autre, le réel externe en sa forme propre, le *noumène* dont nous n'avons pas de connaissance directe, ni d'intuition intellectuelle possible. Aucun *insight*, pour ainsi dire, plus précisément aucune intuition intellectuelle immédiate de la chose même, si ce n'est selon les besoins et les modalités médiates de notre représentation, perception et cognition. Si la connaissance peut être définie comme résultant tout autant de l'action du sujet humain agissant-connaissant sur l'objet, selon ses conditions et fins propres, que de l'action de l'objet sur les perceptions du sujet, selon sa structure propre, mais en tant qu'elle reste inaccessible en soi au sujet connaissant, l'épistémologie kantienne serait effectivement l'une des sources du constructivisme. La thèse de Piaget est un peu différente. Elle est la suivante :

*Cinquante années d'expériences nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissances résultant d'un simple enregistrement d'observations sans une structuration due aux activités du sujet. Mais il n'existe pas non plus chez l'homme de structures cognitives a priori ou innées : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur les objets. Il en résulte qu'une épistémologie conforme aux données de la psychogenèse ne saurait être ni empiriste ni préformiste, mais ne peut consister qu'en un constructivisme, avec l'élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles.*¹⁸¹

Le sujet humain pensant et apprenant produirait tout autant ses objets de connaissance qu'il serait lui-aussi, en quelque sorte, produit, provoqué aussi par eux, cela dans l'interaction avec l'environnement. Il ne les connaîtrait donc pas hors de ses propres dispositions et des opérations effectuées sur eux. Situé presque à mi-chemin de Kant et de Piaget, anticipant curieusement Uexküll, Pestalozzi, voulant justifier à sa façon et dans un esprit empiriste de l'origine physico-mécanique des lois de l'apprentissage, écrivait en 1802 :

*L'homme est lié à son nid, et quand il le suspend à cent fils et l'entoure de cent cercles, que fait-il de plus que l'araignée qui suspend également son nid à cent fils et l'entoure de cent cercles ? (...) L'homme, lui, ne choisit même pas lui-même le milieu où il vit et se meut, et il ne reconnaît pleinement, comme être purement physique, toute vérité de ce monde que dans la mesure où les objets extérieurs qui se présentent à sa perception se rapprochent du centre où il vit et se meut.*¹⁸²

¹⁸⁰ Nadeau, Robert. *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris : Puf, 1999, p. 104.

¹⁸¹ Piaget, Jean. „La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique“, in : *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Colloque de Royaumont, Chomsky-Piaget, oct .1975*. Paris : Seuil, 1979, P. 53.

¹⁸² Pestalozzi, Johann Heinrich. *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* Albeuve : Editions Castella, 1985, p. 115-116.

Ce n'est donc point la réalité que nous connaissons, en son en-soi, mais ce que nous en percevons à partir de notre expérience et capacités, dans une interaction matérielle évolutive de nos perceptions et de notre environnement vital, donc aussi selon nos besoins spécifiques et de la forme de notre intelligence. En ce sens, apprendre est tout autant de construire ses propres représentations mentales de la réalité que d'être sous condition d'elles, à travers les perceptions que nous en avons, selon des dispositions vitales interactives inhérentes à notre condition. Pour autant, le constructivisme d'un Piaget n'implique nullement que nos connaissances des objets du monde ne soient pas corrélatives de leur organisation spécifique, en ce sens, il n'est pas phénoménologique, ni kantien.

2-6 Rationalisme ou empiricité ?

Les analyses de Foucault sur la crise de la philosophie de la représentation, placent le débat moderne sur les fins de l'éducation dans un contexte où il est permis de situer Condillac, Kant, Condorcet et les Idéologues.

2-6-1 Que signifie la querelle contemporaine du pédagogue et de l'enseignant ?

Dans un dictionnaire de sciences de l'éducation, publié en 1979, on peut retrouver affirmée cette dimension humaniste, fortement intersubjective, fondée sur la réalité de la personne éduquée, qui présidait à la définition savante et libérale de l'éducation dans la culture commune du monde occidental, depuis la Renaissance. Elle se place cette fois, c'est sa nouveauté radicale, dans une dimension de réciprocité et d'égalité qui efface toute hiérarchie entre les partenaires de la relation éducative. Elle est donc très moderne, presque libertaire. Car si le fondement de l'éducation reste bien sous la plume de F. Best : *l'acte de conduire, de guider un enfant ou un adulte en l'arrachant à un état initial que l'on considère comme devant être dépassé*, ce qui suppose une action hétéronome dirigée à l'encontre du sujet pour l'améliorer, la position autoritaire de l'éducateur est écartée.¹⁸³ De ce fait, les notions d'éducation, d'instruction et d'enseignement, toujours selon F. Best, ne peuvent plus se voir opposées comme des sortes d'incompatibles, selon l'ancien clivage, déjà évoqué, qui, dans la philosophie républicaine commune, opposerait une éducation, restée familière, à une instruction magistrale, un rapport éducatif privé, à une dimension publique d'enseignement, une situation de dépendance morale et personnelle particulière, à une indépendance intellectuelle universelle. On sait qu'il tend à opposer, sur un plan éducatif et politique, la fonction du maître enseignant, didacticien soucieux du savoir, à celle du pédagogue, éducateur plutôt soucieux des conduites et du vivre commun. Il exprimerait donc la différence entre ce qui relève d'une liberté d'origine intellectuelle, émancipatrice par ses exigences conceptuelles, cognitives et philosophiques, avec une aliénation première inévitable, due à la condition d'enfance et à la familiarité, toujours propice à la religiosité.

¹⁸³ Mialaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Article « Education » de : Best, Francine. Paris : PUF, 1979, p. 193.

Le philosophe, M.A.Jullien, rencontra très exactement ce problème et sa difficulté, vers 1810, lorsqu'il se rendit à plusieurs reprises en Suisse, comme observateur, dans l'école de Pestalozzi au fonctionnement plutôt familial et communautaire. Républicain français convaincu, favorable à l'idée d'un Etat-éducateur, développant une école populaire, mais également acquis aux principes de l'Education nouvelle, il voulu, pour donner à la pratique de Pestalozzi son expression logique générale, en faire une méthode universelle, c'est-à-dire la désingulariser, l'organiser, en la dissociant du fonctionnement prophétique, inspiré et communautaire, sur laquelle elle reposait également. Un tel fonctionnement impliquait que la pédagogie de Pestalozzi ne soit pas une simple méthode, mais aussi un engagement spirituel, mêlé d'affectivité et de religion sécularisée. Comme l'écrit J.Gautherin, il voulut : *intégrer ses singularités dans des modèles de rationalité scientifique et philosophique.*¹⁸⁴

Sur le plan des méthodes pédagogiques, un tel clivage tend à opposer l'acquisition dirigée d'une connaissance érudite et savante, *libératrice*, parce que détachée de la particularité et de l'immédiat, de soi, à l'exercice empirique de l'intelligence et de l'observation, *illusoire*, parce que prisonnier des limites de la contingence et du local et des appartenances affectives et sociales, toujours particulières. Ou bien, encore, il oppose, le savoir transmis et reproduit par l'étude, à terme *libérateur* parce que facteur d'autonomie véritable, à l'apprentissage indépendant par la découverte et l'observation, à terme trop *limitatif*. Et, selon la position qu'on adopte dans ce débat, celle de l'autonomie empirique ou intellectuelle, les qualificatifs d'aliénant et de libérateur s'inversent entre eux. Et, puisque une telle opposition, celle qui sépare donc très classiquement *instruire et éduquer*, anime encore aujourd'hui le débat philosophique relatif à l'éducation, comme l'illustre la récente querelle en France dite : *des pédagogues et des républicains*, nous voudrions ici inclure un développement d'ordre historique et épistémologique.¹⁸⁵

C'est apparemment au moment même, au début du 19^e siècle, où cet idéal éducatif d'instruction magistrale, de type plutôt rationaliste et analytique, basé sur la logique mathématique et la science expérimentale et inspiré assez directement de Condorcet, donc libéral, se diffusait comme modèle dans les cercles républicains laïques, alors politiquement très minoritaires, qu'a pu se mettre en place, à l'inverse, dans les nouvelles institutions scolaires françaises, avec Napoléon, le renforcement d'une vision plutôt disciplinaire de l'éducation, faite non pas d'accès à l'autonomie, mais d'autoritarisme et de hiérarchie scolaire répressifs, sélectifs et élitistes.

2-6-2 Quel lien peut-on établir entre l'éducation disciplinaire et la crise des philosophies de la représentation ?

¹⁸⁴ Gautherin, Jacqueline. « Désingularisation d'une expérience éducative, une traduction-trahison de l'expérience pestalozzienne », in *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*, op.cit., p. 159-177.

¹⁸⁵ Blais, Marie-Claude. Gauchet, Marcel. Ottavi, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard, 2002, p. 58-80.

A en croire les analyses historiques et épistémologiques du philosophe M. Foucault, les institutions sociales et scolaires auront, dès le 18^e, puis au 19^e siècle, généralisé la mise en œuvre d'une vision disciplinaire de l'éducation, au point de rendre encore indissociables l'enseignement institutionnel magistral, modernisé, post-révolutionnaire, et ce modèle répressif d'éducation. A ce titre, le lycée napoléonien, qui succède en 1802 aux écoles centrales de la Révolution, est assez semblable dans son fonctionnement à un collège jésuite, ou à un établissement scolaire des Frères des Ecoles chrétiennes, parce basé sur la même structure disciplinaire. Foucault écrit :

*Le pouvoir disciplinaire en effet est un pouvoir qui, au lieu de soutirer et de prélever, a pour fonction majeure de « dresser ». (...) La discipline « fabrique » des individus ; elle est la technique spécifique d'un pouvoir qui se donne les individus à la fois pour objets et pour instruments de son exercice. (...) Le succès du pouvoir disciplinaire tient sans doute à l'usage d'instruments simples : le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice et leur combinaison dans une procédure qui lui est spécifique, l'examen.*¹⁸⁶

Une telle orientation, fondée sur des idéaux d'hygiène sociale correctrice et la contrainte d'une auto-surveillance, conduit, sur le plan scolaire, à un enfermement accentué des élèves en internat. Ceux-ci s'y voient soumis à une discipline proche du dressage militaire des corps, à un enseignement basé sur la systématisation hiérarchisée des contenus d'enseignement, à la contrainte des examens et concours, à l'alternance réglée des punitions et des récompenses. Une telle orientation pédagogique *disciplinaire* devient contemporaine, à la fin du 18^e siècle, d'une crise globale du dispositif épistémologique de l'âge classique, celui de la représentation. Pour Foucault, il s'agit d'un ordre du savoir et du discours qui était basé, depuis la fin de la Renaissance, sur la fonction représentative de la représentation, le langage et les signes représentant la pensée, comme la pensée se représente elle-même en se réfléchissant. Dans ce dispositif épistémologique, parce que la représentation détient le pouvoir de se représenter elle-même, nos contenus de pensée et les signes qui les représentent, guidés par la réflexivité de la pensée, peuvent désigner les choses de façon adéquate à leur être. Foucault écrit :

*Les représentations ne s'enracinent pas dans un monde auquel elles emprunteraient leur sens ; elles s'ouvrent elle-mêmes sur un espace qui leur est propre, et dont la nervure interne donne lieu au sens.*¹⁸⁷

Le langage est alors le lien concret de la représentation à la réflexion, le discours ayant lui-aussi fonction représentative en ce : *dédoublément intérieur de la représentation*, où les mots sont signes des pensées, comme les pensées sont signes et représentations des choses elles-mêmes. Une telle fonction représentative de toute représentation, se voit déployée, incluse, en tant que système de représentations, lui-même représentable, au sein d'un tableau complet de signes qui est en tant que tel la structure et l'image des choses, comme l'écrit Foucault :

¹⁸⁶ Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975, p.200-201.

¹⁸⁷ Foucault, Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966, p. 92.

*Projet d'une science générale de l'ordre ; théorie des signes analysant la représentation ; disposition en tableaux ordonnés des identités et des différences : ainsi s'est constitué à l'âge classique un espace d'empiricité qui n'avait pas existé jusqu'à la fin de la Renaissance et qui sera voué à disparaître dès le début du XIXe siècle.*¹⁸⁸

Ce en quoi, cet ordre : *distribuait en un espace permanent les identités et les différences non quantitatives qui unissaient les choses*, dans une coïncidence du signe et de son signifié, délivrant par ailleurs un espace d'empiricité réglé par lui. Or un tel ordre de la représentation rationnelle en son unité significative, se voit rompu à la toute fin du 18e siècle. La représentation devient un : *contenu minimum*, elle vient basculer du côté de l'ordre des conditions déjà physiologiques, organiques, qui permettent d'en rendre compte, c'est-à-dire de la sensation comme origine de sa formation et seule structure originaire présumée de la liaison entre les différentes représentations. Foucault écrit en ce sens :

*La représentation a perdu le pouvoir de fonder, à partir d'elle-même, dans son déploiement propre et par le jeu qui la redouble sur soi, les liens qui peuvent unir ses divers éléments.(...) L'espace d'ordre qui servait de lieu commun à la représentation et aux choses (...) va être désormais rompu : il y aura les choses, avec leur organisation propre, (...) et puis la représentation (...).L'être même de ce qui est représenté [tombant] maintenant hors de la représentation elle-même.*¹⁸⁹

2-6-3 Les Idéologues, une philosophie en bordure de la nouvelle épistémologie organiciste.

Une nouvelle épistémologie va naître de cette cassure, contemporaine en France, toujours selon Foucault, de l'école philosophique des Idéologues et, en Allemagne, de l'œuvre de Kant et de sa réception. Elle va substituer au savoir de l'âge classique qui était : *celui d'une caractérisation universelle, d'une taxonomia générale et d'une mathesis du non-mesurable*, un autre modèle de la connaissance. Cette nouvelle orientation va montrer que l'espace général du savoir est :

*Un espace fait d'organisations, c'est-à-dire de rapports internes entre des éléments dont l'ensemble assure une fonction ; elle montrera que ces organisations sont discontinues, (...) que certaines sont de même niveau tandis que d'autres tracent des séries ou des suites non linéaires. De sorte qu'on voit surgir, comme principes organisateurs de cet espace d'empiricités, l'Analogie et la Succession.*¹⁹⁰

La question de la genèse de la connaissance va se trouver désormais de nouveau déployée, mais peu à peu selon une nouvelle problématique. C'est l'école philosophique dite des *Idéologues*¹⁹¹, issue du sensualisme de Condillac, donc aussi de la philosophie française des Lumières, qui se montre l'un des vecteurs d'une certaine transposition de l'ordre du savoir, désormais marqué par la coupure des choses et de la représentation, à la simple représentation qu'en possède, dans une succession

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 86.

¹⁸⁹ Foucault, Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966, p. 251-253.

¹⁹⁰ Foucault, *Ibidem*, p. 230.

¹⁹¹ On trouve dans les rangs de cette école philosophique, à la fois héritière des Lumières et théorisant le nouveau paradigme, la nouvelle *episteme* : Destutt de Tracy, G.Cabanis, J.M.Degérango, Maine de Biran ; lui sont apparentés : Condorcet, Lavoisier, Laplace, Lamarck, Monge, Bichat, Pinel, Broussais.

temporelle et par son effort, l'individu déjà psychophysiologique, écrit encore Foucault. Ainsi, chez le philosophe Destutt de Tracy (1754-1836), la *science des idées*, va ainsi faire dériver strictement tous les contenus de pensée de l'expérience individuelle de la sensation ; toutes les facultés de pensée : sensibilité, mémoire, jugement, volonté, proviendront des mécanismes successifs hiérarchisés de cette même sensation ; puis, toutes nos connaissances, de la décomposition des représentations, sensations mémorisées, en idées élémentaires issues de la perception et de la mémoire, ordonnées du simple au complexe, ensuite transposées en un système de signes, de mots évocateurs parce que reliés aux sensations et régis par la grammaire et la logique, sciences permettant la communication et la combinaison des idées. Si la méthode reste encore marquée par le rationalisme et sa disposition littérale, l'analyse des fonctionnements est déjà portée par un autre modèle dit Foucault :

*L'Idéologie n'interroge pas le fondement, les limites ou la racine de la représentation ; elle parcourt le domaine des représentations en général ; elle fixe les successions nécessaires qui y apparaissent ; elle définit les liens qui s'y nouent ; elle manifeste les lois de composition et de décomposition qui peuvent y régner.(...) Elle est en un sens le savoir de tous les savoirs. Mais ce redoublement fondateur ne la fait pas sortir du champ de la représentation ; il a pour fin de rabattre tout savoir sur une représentation de l'immédiateté à laquelle on n'échappe jamais.*¹⁹²

Une telle philosophie, parce qu'elle fait prédominer les formes systématique de l'analyse dans la formation de l'esprit, cette fois en relation à des descriptions déjà pré-fonctionnelles, va se montrer adéquate à la définition et à l'administration d'un modèle d'enseignement scientifique, administratif et technique, d'abord républicain, puis impérial, qui implique un cadre scolaire institutionnel contraignant, réunissant, de façon organisationnelle, le corps percevant, agissant et la logique élémentaire des idées comme discipline grammaticale. Cette philosophie – elle aurait du se dénommer *psychologie*, si ce terme n'avait pas été par trop entaché de métaphysique --, soutient, comme l'écrit Destutt de Tracy en 1801 dans un texte destiné justement à jeter les bases de l'enseignement public, que :

*Ce que nous appelons la faculté de penser, la pensée, n'est autre chose que la faculté de sentir, la sensibilité prise dans son sens le plus étendu. (...) Notre faculté de sentir ou penser consiste à sentir des sensations proprement dites, des souvenirs, des rapports, des désirs (...), toutes nos idées ne sont que des sensations diverses dont il ne s'agit que de démêler les combinaisons.*¹⁹³

Mais les Idéologues ne font que tenter de reprendre dans la forme de la représentation ce qui est déjà en train de se constituer et reconstituer en dehors de celle-ci. Cela donne lieu à la production d'une théorie de la genèse formelle de la conscience individuelle désormais assez vide et abstraite. Ils ne parviennent pas, comme Kant va le faire, à saisir en droit les limites nouvelles de la représentation. Seul celui-ci sanctionne véritablement :

¹⁹²Foucault, Opus cit. , p. 253-254.

¹⁹³ Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. *Projet d'éléments d'idéologie*. Paris : l'harmattan, 2004, p. 190-192.

*(...) cet événement de la culture européen qui est contemporain de la fin du 18^e siècle : le retrait du savoir et de la pensée hors du champ de la représentation.*¹⁹⁴

Et ce faisant faire ressortir par son entreprise de critique de toute métaphysique dogmatique :

(...) la dimension métaphysique que la philosophie du 18^e avait voulu réduire par la seule analyse de la représentation.

Ce en quoi se déploie un autre dispositif épistémologique général. Il oppose, d'une part, l'analyse des conditions du rapport entre les représentations, *i.e.* chez l'être humain pensant le pouvoir de synthèse qu'est le sujet transcendantal, à, d'autre part, l'analyse des conditions objectives, matérielles, d'un rapport entre ces mêmes représentations, mais dissocié, bien que sous condition de la première. Or cette objectivité matérielle apparaît comme un non intégralement représentable, comme des *objets jamais objectivables*, car ce qui nous les donne dans leur unité, sont des réalités qui se dérobent à nous, tout en produisant cette possibilité d'une représentation partiellement objective. Pour Foucault, dès lors, quant aux objets du désir humain, ce qui va les valoriser est le *travail*, quant aux êtres naturels, ce qui va les caractériser est leur *organisation*, quant au langage, ce qui va le déterminer en son architecture, est un *système flexionnel*. En sorte que désormais, les transcendants se voient aussi logés du côté de l'objet :

*La positivité nouvelle des sciences de la vie, du langage, de l'économie est en correspondance avec l'instauration d'une nouvelle philosophie transcendantale. Le travail, la vie, le langage apparaissent comme autant de « transcendants » qui rendent possible la connaissance objective des êtres vivants, des lois de la production, des formes du langage. En leur être, ils sont hors connaissance, mais ils sont par cela conditions de connaissances ; ils correspondent à la découverte par Kant d'un champ transcendantal et pourtant en différent sur deux points essentiels : ils se logent du côté de l'objet et en quelque sorte au delà.*¹⁹⁵

Ce déplacement du transcendantal du côté de l'objectivité, explique, selon Foucault, l'apparition après Kant de métaphysiques paraissant « précritiques » et qui, de délaisser l'analyse des conditions transcendantales du sujet connaissant, considérés trop hypothétiques et spéculatives, dériveront, au 19^e siècle, de l'analyse objective de la réalité d'autres dimensions transcendantales, comme celles de la Parole de Dieu, de la Vie ou de la Volonté. On pourrait ajouter à celles-ci *l'activité vitale de l'enfant* en tant que force motrice de son développement, ou expression vivante et spirituelle de la présence de Dieu dans l'être, voire dans l'évolution.

Ce décalage de l'être par rapport à la représentation va donner lieu à la corrélation de deux orientations opposées : une métaphysique de la profondeur de l'objet et une science positiviste. De sorte que toute la pensée européenne sera organisée, jusqu'au début du 20^e siècle, par le triangle : critique-positivisme-métaphysique de l'objet. Le sujet humain tendant lui-même à se déplacer du côté de l'objectivité, avec le déploiement des sciences humaines. Ce faisant, les disciplines

¹⁹⁴ Foucault, *ibid.*, p. 255.

¹⁹⁵ Foucault, *opus cit.*, p. 257.

analytiques : physique, mathématique, logique, linguistique, physiologie, géologie, zoologie, médecine, psychopathologie psychiatrique, vont tendre à se séparer des disciplines ayant recours à la synthèse : philologie, psychologie, sociologie, esthétique, épistémologie, anthropologie. De même que l'impossibilité de formaliser intégralement le domaine empirique, due à l'opacité des objets, va entraîner une opposition nouvelle entre les formes pures de l'analyse et les lois de la synthèse, brisant de ce fait l'ancienne unité mathématique et épistémologique du champ de la représentation qui datait de l'âge classique. L'empirique ne pouvant plus être relié au plan transcendantal subjectif, les conditions de la connaissance, si ce n'est à exclure le formel, et, inversement, le formel ne pouvant plus être relié aux conditions transcendantales de connaissance, si ce n'est à exclure l'empirique. Il s'agira donc, à partir du 19^e siècle, toujours selon Foucault, soit de ramener toute théorie transcendantale à l'analyse des formalismes, le projet de Fichte, soit de découvrir dans la subjectivité le sol du formalisme, l'orientation de Hegel. Notons que ces deux conceptions correspondent, sur le plan pédagogique, à la reprise idéalisée par Fichte des orientations de Rousseau et Pestalozzi, une exaltation du vital et de la nature, anti-scolastique donc, et, pour Hegel, à l'inverse, à la reprise d'une conception intellectuelle des méthodes d'enseignement, une apologie de la discipline du concept et de la forme logique, grammaticale et rhétorique, en tant que seules disciplines scolaires de formation du jugement et de la personne rationnelle.

2-6-4 Rationalité synthétique émancipatrice ou bien savoir analytique de nature organique?

Une telle orientation intellectuelle, politique et sociale, celle du modèle disciplinaire que nous présente le Foucault de *Surveiller et punir*, et qui correspond, sur le plan politique, à la forme de l'Etat *administratif* issu de l'âge classique, tend à affaiblir, à régir et régler l'idéal éducateur d'un exercice volontaire et réflexif de la rationalité, indépendant, souverain de par sa nature¹⁹⁶. Un tel idéal ne peut donc que se dresser contre ce modèle disciplinaire, au nom de l'émancipation et du refus de l'assujettissement, dans une philosophie rationaliste anti-scolaire, encyclopédiste et démocratique, ouverte à l'innovation pédagogique qui fut celle des Lumières françaises. Or cette discipline scolaire et administrative restaurée et étendue, si elle vient se confondre avec la nouvelle épistémologie organiciste, contemporaine des prémisses d'un Etat que, Foucault appelle, de *gouvernementalité*, celui des sociétés de contrôle à venir, et se voir associée, cette fois, à une science positiviste encore mécaniciste, mais déjà fonctionnaliste, peut éventuellement conduire à la justification d'une éducation elle-même fonctionnelle, autoritaire et hiérarchisée, relativement désobjectivée. *La vie, c'est la somme totale des fonctions qui résistent à la mort*, avait dit le médecin biologiste F.Bichat (1771-1802). En 1799, il écrivait :

¹⁹⁶ Foucault, Michel. *Sécurité, Territoire, Population*. Leçon du 1^{er} février 1978. Paris : Gallimard, Seuil, 2004, p. 91-118.

*Tous les animaux sont un assemblage de divers organes qui chacun en exécutant une fonction concourent à la conservation du tout.*¹⁹⁷

Si jamais on étend une telle conception à l'ensemble social, au sein d'une *science politique*, il n'est pas certain que cela soit en faveur d'idéaux de liberté et d'indépendance individuelle, ce que la critique libérale anti-égalitaire de la Révolution française ne manquera pas d'observer, notamment des auteurs comme B.Constant(1767-1830) et A.Tocqueville(1805-1859). Au contraire, une telle transformation épistémologique et politique peut en radicaliser absolument de nouveau l'exigence, au nom, cette fois, de ces nouveaux transcendants objectifs qui, échappant à la possibilité d'une totale objectivation de leur être, seront : la vie, l'activité, le langage, l'évolution, le travail, quand n'est pas réaffirmée absolument la valeur absolue de la subjectivité connaissante et agissante, en tant que structure productrice du monde même et expression téléologique du spirituel dans la nature physique et vivante. Or cet idéal de réflexivité rationnelle était pourtant bien celui qui fondait l'esprit émancipateur des Lumières françaises et européennes et dont elles avaient hérité de l'âge classique. Il opposait encore une volonté réfléchissante libre et infinie, à une perception corporelle mécanique et finie, malgré les tentatives, nombreuses durant tout le 18^e siècle, notamment par exemple celle de La Mettrie (1709-1751), d'en réduire l'écart¹⁹⁸.

De manière plus générale, les analyses de Foucault font donc jouer ici l'opposition, structurelle quant à la modernité à venir, d'une philosophie des Lumières rationaliste et empiriste, encore fondée sur l'exercice individuel du jugement et le règne d'une responsabilité civique et civile contractuelle, à une philosophie anthropologique, physiologique et psychologique, basée, d'une part, sur l'analyse du mécanisme mental, et, d'autre part, contemporaine des prémisses du déploiement d'un contrôle social, celui d'une politique des populations, découlant cette fois d'une vision naturalisée des hiérarchies sociales, presque déjà organiciste. Dans la première, la responsabilité du sujet humain individuel se détermine comme rapport à une loi, grâce aux formes du jugement, dans la seconde, l'individualité serait plutôt sommée de se conformer à une norme, par le moyen de procédés et de procédures de contrôle de ses intentions et de ses dispositions. Il est vrai, en ce sens, que la philosophie de Destutt de Tracy, dont s'inspirera momentanément Napoléon durant la mise en place des nouvelles institutions scolaires, avant de la rejeter, le conduit à justifier l'existence d'une école inégalitaire clivée en : *deux systèmes complets d'instruction* distincts, l'un destiné au peuple laborieux, la *classe ouvrière*, l'autre réservé aux élites spirituelles, la *classe savante*. Une telle différence découlant pour celui-ci : *de la nature même des hommes et des sociétés*. En 1800, il écrit :

Les hommes de la classe ouvrière ont bientôt besoin du travail de leurs enfants ; et les enfants eux-mêmes ont besoin de prendre de bonne heure la connaissance, et surtout l'habitude et les mœurs du travail pénible auquel ils se destinent. Ils ne peuvent donc pas languir longtemps dans

¹⁹⁷ Bichat, François-Xavier. *Traité des membranes*. Paris : 1799.

¹⁹⁸ La Mettrie, Julien Offroy de. *L'homme machine*. 1748.

*les écoles. Il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, leur soit donnée en peu d'années, et que bientôt ils puissent entrer dans les ateliers ou se livrer aux travaux domestiques ou ruraux. [...] Ceux de la classe savante, au contraire, peuvent donner plus de temps à leurs études : et il faut nécessairement qu'ils en donnent davantage ; car ils ont plus de choses à apprendre pour remplir leur destination, et des choses que l'on ne peut saisir que quand l'âge a donné à l'esprit un certain degré de développement.*¹⁹⁹

Si les analyses de Foucault sont valides, les orientations nouvelles de la modernité, celles du 19^e siècle, contiendraient aussi l'élément d'une rupture avec les conceptions éducatives rationalistes d'un Condorcet (1743-1794), de valeur beaucoup plus libérales, soucieuses de l'indépendance du sujet humain individuel, mais aussi avec celles sensualistes et naturalistes d'un Rousseau (1712-1778), cela au delà des aspects déjà fortement psychologiques de son œuvre. On sait qu'elles sont toutes deux résolument favorables au libre-exercice quant à soi, aux autres et au monde, de son propre jugement et de sa volonté, de façon indépendante, comme le critère universel d'accès au savoir, au bonheur et à la responsabilité. En ce sens, les philosophes républicains français, au sein même de leur dispositif épistémologique, seraient déjà traversés par la contradiction qui oppose l'ancien modèle rationaliste et libéral au nouveau, plutôt organiciste et fonctionnel, mais susceptible, comme le montre Foucault, de produire du transcendantal à partir de l'empirique.

2-6-5 La division des Idéologues.

Ce procès de rupture se fait au sein d'un environnement philosophique contradictoire, celui d'une modernité marquée par une séparation épistémologique accusée du sujet humain et du monde, de l'empirique et du rationnel, qui traverse aussi très exactement les conceptions des Idéologues. S.Nicolas écrit à ce propos que :

*Destutt de Tracy a fort bien vu que l'idéologie pour devenir une science indépendante et complète devait s'appuyer sur la physiologie et la pathologie, sur l'étude des enfants, sur celle des fous et sur celle des animaux. Mais « l'idéologie physiologique », projet entrepris par son ami P.J.Cabanis et d'autres médecins, exigeait la collecte de nombreuses données empiriques qui en retardaient l'achèvement. Destutt de Tracy se consacra alors essentiellement à « l'idéologie rationnelle » qui était un projet philosophico-déductif moins contraignant.*²⁰⁰

Or cette différence entre les médecins-philosophes et les philosophes d'alors n'est pas seulement relative à la différence des conditions de travail, elle procède d'une coupure épistémologique qui est à l'œuvre au sein même de leurs orientations générales, soit plutôt empiriques, soit plutôt encore rationnelles. De cette division, de l'incertitude qu'elle recèle, Destutt de Tracy a en lui-même une certaine conscience, lorsque, en 1798, il écrit :

La science de la pensée n'a point encore de nom. On pourrait lui donner celui de psychologie. Condillac y paraissait disposé. Mais ce mot, qui veut dire science de l'âme, paraît supposer une connaissance de cet être que sûrement vous ne vous flattez pas de posséder ; et il

¹⁹⁹ Destutt de Tracy, *Observation sur le système actuel d'instruction publique*. Publié en 1800. Cité par : Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin, 1968, P.13.

²⁰⁰ Nicolas, Serge. *Histoire de la philosophie en France au 19^e siècle*. Paris : L'Harmattan, 2007, P. 42-43.

*aurait encore l'inconvénient de faire croire que vous vous occupez de la recherche vague des causes premières, tandis que le but de tous vos travaux est la connaissance des effets et de leurs conséquences pratiques. Je préférerais donc de beaucoup que l'on adoptât le nom d'idéologie ou de sciences des idées.*²⁰¹

Car selon G.Cabanis (1757-1808), lui aussi *Idéologue*, il faut beaucoup plus résolument introduire la physiologie au sein de la psychologie et donc basculer d'une conception transcendantale à une vision positiviste des conditions d'objectivité. Inspiré par Locke et Condillac, il considère que la formation de nos idées est le résultat de notre *sensibilité organique*, celle-ci dirigeant nos organes et donc la totalité de l'être vivant. Reprenant en partie les analyses et conceptions de La Mettrie, notamment la notion d'une *faculté sensitive* propre au vivant, cela sans trop l'avouer par peur d'être tancé de matérialisme, il affirme que :

*La sensibilité est le principe le plus général que fournit l'analyse des facultés intellectuelles et des affections de l'âme. [Et que] Toutes les facultés de l'âme dépendent tellement de la propre organisation du cerveau et de tout le corps qu'elles ne sont véritablement que cette organisation même.*²⁰²

Et comme le repérait si nettement Foucault, on retrouve derrière cette perspective objectiviste quant au psychisme humain, le constat d'une irréductible opacité de la matière vivante :

*Les circonstances qui déterminent l'organisation de la matière sont couvertes d'épaisses ténèbres ; vraisemblablement il nous est à jamais interdit d'y pénétrer.*²⁰³

Nos pensées, produites par le cerveau, résultent donc directement d'états physiologiques internes perçus par celui-ci, et Cabanis affirme, dans une perspective moniste, que : *le moral n'est que le physique considéré sous certains points de vue particuliers*. La pensée se voit donc étroitement inscrite dans une théorie organiciste et au sein d'une économie vitale répondant à ses propres dynamismes, issus du fonctionnement du corps et des organes. Il adjoint à cette conception organiciste, une théorie du *besoin* qui n'est pas sans faire écho, ici encore, aux futures pédagogies de l'intérêt et du besoin, celles du philosophe pragmatique J.Dewey et des psychologues Decroly et Claparède, des idées présentes déjà aussi chez Rousseau. Cette théorie du besoin va venir se greffer sur le vivant humain comme un transcendantal émergeant des structures mêmes de l'organisation vitale et de ses visées. Ne reconnaissant, quant à la définition de l'ordre des fins que l'usage du calcul des probabilités, Cabanis écrit :

Quand nous raisonnons sur la cause ou si l'on veut sur les causes premières, toutes ces règles de probabilité nous forcent à les reconnaître comme finales.

²⁰¹ Destutt de Tracy. « Mémoire sur la faculté de penser », in *De la métaphysique de Kant et autres textes*. Paris : Fayard, 1992, p.71.

²⁰² Cité par D.Leduc Fayette, « Cabanis et La Mettrie, consonances et dissonance », in *Les Etudes philosophiques*. Paris : Puf, Janvier-Mars 1982, p. 63-78.

²⁰³ Ibid., p. 73.

Et comme peut la présenter D.Leduc-Lafayette, cette théorie d'un besoin dédoublé n'est pas sans ressemblance et proximité avec la doctrine kantienne de la logique transcendantale de la raison pure et ses analyses de l'exercice esthétique et moral de notre faculté de juger :

*Un besoin de la raison qui, par sa nature, est conduite à « lier entre eux et à grouper tous les objets de ses recherches » en une volonté unificatrice et totalisante. L'idée divine apparaît comme l'idée régulatrice par excellence. Un besoin du cœur qui aspire à douer cette cause suprême de bonté et de justice, justice qui consiste « dans l'accomplissement rigoureux des lois de la nature », bonté qui réside « dans l'ordre qui en résulte ».*²⁰⁴

On peut aussi y voir l'influence du Rousseau de l'*Emile*. Il y a donc en ce sens, pour Cabanis, une intelligence volontaire qui organise la totalité et qui est présente au sein même des manifestations du sensible, un panthéisme proche de celui des anciens stoïciens. Cabanis se représente la totalité naturelle ainsi :

*L'univers comme organisé dans son ensemble « de manière que toutes ses parties sympathisent entre elles ; (...) (avec) des centres partiels où le principe de l'intelligence se rassemble et produit des effets sensibles, et, vraisemblablement encore, de même, un centre commun où tous les mouvements aillent aboutir et soient perçus.*²⁰⁵

De sorte que l'univers apparaît à l'esprit humain comme régi par un ordre dynamique qui s'exprime dans toutes les parties de la nature, dans ses transformations et productions, et qui ne cesse de se perfectionner parce qu'il émane d'une seule intelligence. Elle est une force organisatrice, une énergie productrice dont :

*(...) Les ouvrages les plus savamment combinés sont produits par des opérations comparables à celles de l'esprit humain et n'en diffèrent que par un degré de perfection mille fois plus grand.*²⁰⁶

On est ici assez proche de la notion d'activité, mais aussi d'une création génératrice continuée, celle d'une puissance toujours en acte qui n'est plus un premier moteur immobile, comme dans la physique d'Aristote, mais une sorte de dynamique vitale rayonnante. Par cela, il semble apparent que la philosophie des idéologues est traversée par les deux directions épistémologiques opposées qu'identifie Foucault dans leur disjonction. N'étant ni vraiment des matérialistes, ni non plus des spiritualistes, soit ils vont vers une sorte de rationalisme empiriste trivial, où la combinaison des sensations externes donne lieu à une logique mentale représentative qui est une grammaire de signes indexés aux choses, Destutt de Tracy, soit ils vont vers un organicisme, l'activité mentale n'étant que le prolongement de l'activité physiologique interne et de sa sensibilité spécifique. Dans un cas c'est une certaine passivité mécanique dirigée vers l'externe qui induit la pensée, dans l'autre c'est une activité intensive qui donne lieu à la volonté. L'opposition entre des facultés actives vitales et des facultés mentales perceptives passives est ici redéployée.

²⁰⁴ Ibid., p. 75.

²⁰⁵ Leduc Fayette. Ibid., p. 77.

²⁰⁶ Ibid., p. 77.

Si l'on transpose cette opposition sur le plan de la formation du moi individuel, on obtient une situation épistémologiquement des plus curieuses. Soit on tend à ne poser l'émergence du soi réflexif que provoquée par les suggestions externes du monde perçu, par les mécanismes de la sensation. La perception n'étant rien d'autre que l'action des sens sur l'âme individuelle, perception et conscience sont identiques. C'est ne pas quitter Condillac. Ce faisant, le sujet humain n'est qu'une réalité empirique objective émergente, qui, puisqu'elle est vivante, peut aussi donner lieu à une psychophysiologie, à une théorie de la sensibilité interne. La psychologie isolée de l'analyse du fonctionnement organique devient alors une absurdité. Donc Cabanis a raison. Soit, du fait des incertitudes qu'occasionnent l'analyse des facultés, on admet comme peu possible de déduire l'unicité synthétique de la conscience de soi de la combinaison des perceptions et de la liaison des idées par l'attention, pas plus qu'elle ne peut-être due à la simple affectivité interne, ni à l'action volontaire mue par les besoins. C'est là l'évolution d'un Destutt de Tracy. Ce faisant, on est conduit à chercher une définition tendanciellement transcendantale de la subjectivité qui ramène au spiritualisme. Il faut alors s'éloigner du seul sensualisme et abandonner l'idée d'une psychologie empirique. Donc Condillac a tort.

Kant, à peu près au même moment, puissamment assuré de la différence acquise du transcendantal et de l'empirique, de l'analytique et du synthétique, ayant posé le synthétique a priori comme socle de toute connaissance, réaffirme, loin d'un réductionnisme qui tourne chez Cabanis au panthéisme, l'autonomie intellectuelle et morale du sujet humain rationnel. L'ordre des raisons doit se voir maintenu comme indépendant des mécanismes naturels, cela par delà les orientations mécanicistes et organicistes latentes issues de l'empirisme, du sensualisme et du matérialisme, qui favorise l'ordre des causes. Car, par souci d'objectivité empirique et de positivité, ces orientations tendent à réduire, toujours selon Kant, les faits de pensée aux liaisons accidentelles de la sensation et à l'utilité, en tant que sources uniques de l'émergence des facultés rationnelles et de l'action humaine. Ce faisant, les orientations empiristes ne permettent pas de rendre compte des spécificités rationnelles d'un sujet humain percevant, apprenant, connaissant, ressentant émotions et sentiments, jugeant et agissant, selon des modalités cognitives qui, d'être dans sa nature, ne lui sont pas données par la simple entremise de la sensation et de l'expérience.

Sur ce point, prolongeant Cabanis quant à la *sensibilité interne*, Maine de Biran fera, lui, plus nettement écho à la problématique kantienne, comme nous avons pu l'observer précédemment. Il va élaborer une sorte de philosophie transcendantale/immanente de la volonté, une psychologie de l'effort et du mouvement volontaire, comme constitutifs de l'existence de soi. De sorte qu'il oppose des facultés passives, plutôt mécaniques et tournées vers l'externe, avec des facultés actives, issues de la vitalité organique interne, que le moi doit affirmer, tout en se délivrant de leur puissance affective. Il n'est donc ni matérialiste, on dirait aujourd'hui réductionniste, ni non plus spiritualiste, dualiste. Or, n'est-ce pas renouer avec les thèses du Rousseau de l'*Emile*, selon lesquelles c'est bien

128

la dimension d'activité spontanée de l'enfant qui était constitutive, dans son affirmation volontaire contrariée par le monde, de son rapport à soi et à sa liberté.

2-6-6 L'éducation physiologique comme pédagogie positive de l'activité.

Une telle convergence étroite entre psychologie et physiologie, on peut en observer une d'assez similaire à celle des Idéologues, dans les orientations postérieures du médecin pédagogue français E.Séguin (1812-1880). Elève d'un J.Itard (1775-1852) qui se disait disciple de Locke, Condillac et Rousseau, Séguin va concevoir une pédagogie psychophysiologique fonctionnelle, qu'il destine à l'éducation des enfants *arriérés*. Il s'agit d'une *éducation physiologique*, comme il la nomme, pensée aussi comme une médecine de l'esprit. Elle procède d'une orientation vitaliste et organiciste. C'est également une pédagogie fondée en premier lieu sur l'activité et la sensibilité, dont la médecin-pédagogue italienne M.Montessori (1870-1952) sera par la suite l'héritière. Elle écrira à propos du livre de Séguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, paru en 1846, et dont elle a dû recopier intégralement manuellement les six-cent pages, à défaut d'en posséder personnellement un exemplaire :

(...) l'homme qui avait étudié sur le vif, pendant trente années, la question des enfants anormaux y exposait pour la première fois l'idée que la méthode psychologique – c'est-à-dire une méthode ayant comme base l'étude individuelle de l'élève et employant comme procédé d'éducation l'analyse des phénomènes physiologiques et psychiques – devait s'appliquer aux enfants normaux, marquant la régénération de toute l'humanité.²⁰⁷

Concevant l'idiotie comme un arrêt du développement mental et favorisant l'éducation par les sens, parce qu'il croit ces enfants curables, Séguin écrit :

Rousseau a fait un beau livre, rien qu'en traitant de l'éducation d'un individu ; celui qui traitera de l'éducation des masses en fera un meilleur, qui sera un chef-d'œuvre, s'il est écrit comme l'Emile et basé sur les vrais principes de la physiologie et de la psychologie.²⁰⁸

Ses buts sont autres, lui se consacre *plus modestement* à l'éducation des *pauvres enfants idiots*. Mais pour cela, il faut reconsidérer entièrement les formes de l'éducation selon les nouvelles dispositions de la science *anthropologique*. Citons-le ici longuement, pour plusieurs raisons. D'abord parce que son programme épistémologique vient très exactement faire écho aux analyses de Foucault, à la nouvelle convergence dans le champ de l'empiricité, par défaut, de la positivité factuelle et du transcendantal et, aussi, parce qu'il énonce fort bien les orientations post-rousseauistes vitalistes de la nouvelle pédagogie scientifique du 19^e siècle, qui, juste avant l'évolutionnisme, se montrent à la fois fonctionnalistes et teintées de spiritualité. Elles sont, de plus, un élément capital de l'élaboration de cette pédagogie de l'activité qui sera le maître mot de l'*Education Nouvelle* du 20^e siècle. Il écrit :

²⁰⁷ Cité dans la préface de : Séguin, Edouard, *L'Education physiologique*. Paris : Flammarion, 1931, p. 9.

²⁰⁸ *L'Education physiologique.*, p. 21.

*Tandis que toutes les sciences sont en progrès, sinon sous le rapport synthétique, au moins dans la voie de l'analyse, de l'observation et des découvertes ; alors que l'anthropologie s'est enrichie de faits nombreux et de hardies hypothèses, ne serait-il pas étrange que l'éducation (...) n'eût rien à emprunter aux découvertes et aux doctrines les plus récentes des anthropologistes ? Tout au contraire, si l'éducation des masses peut être améliorée, si l'éducation des idiots en particulier peut être essayée avec quelque succès, c'est en appelant à son aide toutes les ressources de la science la plus avancée : religion, philosophie, psychologie, physiologie, hygiène ; toutes doivent concourir à former un corps de doctrine pédagogique dont les formules puissent être appliquées, comme le sont celles du Codex, aux cas pathologiques que traite la médecine proprement dite.*²⁰⁹

Plusieurs aspects sont ici à remarquer. Une telle citation confirme la convergence au sein d'une science humaine des sciences positives du 19^e siècle, en tant qu'elle forme le cadre épistémologique de leur déploiement. Elle indique la formation de cette philosophie morale médicale et hygiéniste, progressiste, dont la visée est la gestion scientifique des populations et l'amélioration générale de la race humaine, de l'individu psychique et physiologique mêlé. Elle montre également le basculement qui s'est opéré des questions spirituelles du côté des sciences positives et de l'empiricité, la résurgence du transcendantal du côté de l'objectivité. Séguin écrit :

*Ce que la révélation nous avait enseigné dogmatiquement sur ce point [la trinité du sens moral, de l'intelligence et de l'activité, corrélative à la différence de l'homme, de l'animal et de la plante], comme sur tous les grands faits géologiques, la science le démontre aujourd'hui ; aussi la connaissance de notre nature cesse presque déjà d'appartenir à l'ordre mystérieux du dogme pour entrer dans la classe des faits logiques : l'homme est une trinité vivante qui se sent une et trinitaire dans toutes ses manifestations vitales.*²¹⁰

Dans une telle théorisation, la vie est bien devenue l'instance matérielle du transcendantal. Par ailleurs, et sans mépris aucun pour la personne et l'œuvre de Séguin, il se montrera un remarquable médecin-éducateur des enfants présentant des troubles psychopathologiques ou déficients, également un républicain intransigeant, il est des plus saisissants de lire sous sa plume le lien qu'il fait, au nom de la liberté de l'esprit, entre la régénération de l'éducation et l'amélioration de la race. Peu de temps avant F.Galton (1822-1911), le fondateur de l'eugénisme, ce lien nous indique à quel point l'épistémologie organiciste entraîne aussi nécessairement une profonde biologisation de la culture :

*De ce que l'éducation est mal faite, s'ensuit-il qu'il vaille mieux s'en passer ? Non sans doute, mais on doit se hâter de l'asseoir sur de nouvelles bases, si l'on ne veut pas voir l'esprit humain redescendre des hauteurs de la pensée libre à la répétition des Credo monotones. Et quand je demande que l'éducation embrasse l'homme tout entier, facultés, fonctions et aptitudes comprises, au lieu de développer la mémoire seule, au détriment de toutes les autres facultés et de toutes les aptitudes physiques et physiologiques de l'individu, je ne me crois pas exigeant, car je désire seulement qu'on apporte dans l'éducation de la jeunesse française le même soin que l'on met en Angleterre et en Normandie à l'élevage des races bovines, chevalines, etc...*²¹¹

²⁰⁹ Ibid., p. 21.

²¹⁰ Séguin. Opus cit., p. 28.

²¹¹ Ibid., p. 20.

Par ailleurs, la pédagogie doit se voir elle-même aussi considérée comme une science médicale. Or, indépendamment de la visée directement médicale et donc spécialisée qui anime ici Séguin, celles de préoccupations psychopathologiques et thérapeutiques, cette convergence ne se limite pas au soin des idiots. De manière plus générale, c'est un projet politique et moral civilisateur positif qui s'y trouve niché, dont toute pédagogie se devrait d'être garante. En ce sens, la pédagogie, au-delà de la médecine des idiots, devient une théorie scientifique et philosophique générale de l'éducation et du devenir humain. Les présupposés objectifs qui l'autorisent doivent avoir la valeur d'éléments appartenant à une psychopédagogie générale, basée sur la physiologie, c'est-à-dire sur une théorie fonctionnelle des facultés mentales. Elles seront, au sein d'un modèle trinitaire que Séguin voit déjà désigné dans la Bible : l'activité, l'intelligence et la volonté. Il écrit en ce sens :

*Le problème de l'éducation est aujourd'hui : Etant donné un individu ou un peuple, n'importe, développer ses appareils de manière à ce que ses fonctions acquièrent le plus d'activité, de rapidité, d'étendue et de précision possibles ; fonctions cérébrales, fonctions musculaires, fonctions sensorielles, organes de la pensée, du mouvement, de sensations ; fonctions du corps et de l'âme, main-d'œuvre, intelligence et moralité, l'éducation doit tout embrasser.*²¹²

On hésitera ici, entre lire, exagérément, que la pédagogie, l'éducation physiologique, se conçoit finalement comme une pansophie d'ordre politique et moral, ou, plus simplement, qu'elle doit s'assurer absolument de ne rien négliger de la réalité du sujet humain dans son éducation. Mais, pour ce faire, elle doit bien contenir et exprimer dans sa définition théorique propre et ses pratiques, l'ensemble des connaissances objectives qui permettent de cerner la réalité du sujet humain. Ce en quoi, elle apparaît donc potentiellement comme une discipline de portée systématique, découlant de l'ensemble des sciences qui configurent le savoir anthropologique. Un ambitieux programme, dont il n'est pas dit que la psychologie génétique post-darwinienne de Baldwin, Claparède et Piaget ne soit pas le prolongement pédagogique ultérieur.

Une telle pédagogie, qui est une *méthode physiologique*, reprend la thèse de Condillac d'une antériorité des sens dans la formation des connaissances de l'esprit. De sorte que, successivement, la perception précède l'imagination, puis celle-ci la réflexion. Un exemple de cela est dans la nécessité de faire intervenir le sens tactile et la main pour donner aux choses, dans la pensée, leur contour exact. L'intelligence réflexive rétroagissant sur les données déjà acquises de la sensation, mémorisées et réactualisées par l'imagination, pour produire des connaissances générales et abstraites. Il affirme en ce sens :

*(...) l'impossibilité de faire usage des ressources intellectuelles lorsqu'elles ne sont pas soutenues par des perceptions sensorielles exactes.*²¹³

Condillac écrivait, lui, que non seulement : *nous n'avons point d'idées qui ne nous viennent des sens*, mais que les liens qui s'établissent, dans la pensée, entre soi et les objets, sont provoqués

²¹² Séguin. Ibid., p.23-24.

²¹³ Ibid., p. 58.

directement par nos perceptions, parce qu'elles sont la cause de notre attention, puis de la réflexion qui lui succède :

*Lorsque les objets attirent notre attention, les perceptions qu'ils occasionnent en nous se lient avec le sentiment de notre être et avec tout ce qui peut y avoir quelque rapport.*²¹⁴

Dans une version passablement vulgarisée et simplifiée des analyses de Condillac, Séguin peut donc définir les principales fonctions mentales que l'éducation doit réunir :

*L'éducation doit embrasser : 1° l'activité ; 2° l'intelligence ; 3° la volonté. (...) L'activité est le sentiment traduit en acte ; l'intelligence est la fonction de l'esprit ; la volonté est la spontanéité moralisée.*²¹⁵

Il ajoute que, ainsi ordonnées, ces fonctions sont exactement dans l'ordre inverse du degré de leur importance dans la destinée humaine, mais, si on le suit, c'est bien l'ordre dans lequel génétiquement l'action pédagogique doit les prendre. Or n'est-ce pas se fier, comme pouvait l'écrire Condillac, à une *histoire des progrès de notre esprit* ? Condillac désigne encore une telle histoire naturelle, dans une démarche qui peut paraître assez phénoménologique, puisque l'on doit observer par soi-même les formes et les étapes de la pensée, comme une *marche naturelle de notre esprit*. Au 20e siècle, on retrouvera chez le pédagogue C. Freinet (1896-1966), l'idée similaire d'une *méthode naturelle* d'apprentissage que l'enseignant doit suivre avec l'enfant. Ce qui est ici présupposé par tous, c'est l'existence d'une psychogenèse, un développement progressif des facultés, même si ni Condillac ni Séguin n'utilisent directement cette expression. Quant à la notion de *volonté*, chez Séguin, elle paraît découler de l'amalgame d'une théologie morale sécularisée et d'une vague assimilation, peut-être, de la psychologie d'un Maine de Biran.

C'est donc l'activité qui est la condition première de l'éducation :

*A l'activité se rattachent une foule de fonctions, soit générales, soit spéciales, soit relatives aux habitudes individuelles, soit relatives à la société, qui demandent à être enseignées ou régularisées chez tous les enfants et surtout chez les idiots.*²¹⁶

Quelle est la définition de cette activité ? Séguin en discerne deux composantes, la motilité et la sensibilité. La motilité, qu'on appelle aujourd'hui motricité, agit du dedans vers le dehors. La sensibilité, que Séguin ne distingue pas comme Cabanis et Maine de Biran de la sensation, agit du dehors vers le dedans par l'intermédiaire des sens. Elle est la clef de futures acquisitions, celles des *idées simples*, que Séguin, à la différence de Condillac, appelle lui *notions*. Différence importante, il ne s'agit pas seulement de favoriser l'acquisition de contenus de représentation, mais aussi de développer des fonctions. L'identification des capacités mentales, ou facultés, à des fonctions organiques, signale le changement de paradigme qui sépare Séguin et Condillac. Mais, comme pour ce dernier, l'éducation intellectuelle est seconde chez Séguin, parce qu'elle découle du préalable de

²¹⁴ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris : Vrin, p. 25.

²¹⁵ Séguin, op. cit., p. 27.

²¹⁶ Séguin. Op. cit., p. 29.

l'exercice des perceptions comme source de toute information et représentation. Par ailleurs, Séguin va relier les différentes facultés à des exercices matériels types, appliquant les idées du pédagogue allemand F.Froebel (1782-1845), un disciple de Pestalozzi, et préfigurant la pédagogie sensorielle de M.Montessori :

*Les facultés de l'esprit seront l'objet d'exercices précis et spéciaux, dans lesquels nous n'oublierons pas que, par l'éducation sensorielle et par la connaissance positive que l'enfant aura acquise des notions positives, ses facultés seront déjà mises en demeure de fonctionner avec précision dans l'ordre abstrait, autant que le succès obtenu dans les précédentes études le permettra.*²¹⁷

On remarquera que, ici, l'action pédagogique correctrice peut également prendre la valeur d'un conditionnement stimulant, voire être l'organisateur externe de fonctionnalités mentales internes insuffisamment exercées. Il y a là une anticipation des notions d'étayage et de renforcement, telles qu'on peut les trouver dans la psychologie de l'éducation behavioriste à venir. En ce sens, la pédagogie de l'activité paraît d'emblée mêler la perspective d'un développement subjectif favorable à celle d'un conditionnement « adaptatif » produit par l'action externe du milieu, qui peut être favorisant. Certes, il ne peut encore s'agir de l'adaptation au sens de Darwin, et c'est plutôt l'influence du naturaliste J.B.Lamarck (1744-1829) qui prédomine ici. Le texte cité ici date de 1846, et est donc antérieur à la publication des travaux sur la sélection des espèces de Darwin qui date, elle, de 1859. Séguin qualifiera par ailleurs Lamarck, en 1880, de *père intellectuel de Darwin*, indiquant de la sorte où vont ses préférences. Se référer à Lamarck, c'est pencher pour le transformisme, c'est-à-dire pour la thèse du caractère transmissible des caractères acquis chez les organismes vivants. Une orientation qui, de Séguin à Piaget, en passant par Baldwin et Claparède, sera à peu près constamment celle des psychologues évolutionnistes, comme le montre D.Ottavi.

Enfin, l'éducation physiologique doit se voir couronnée par l'éducation morale, celle de la volonté. Une volonté individuelle dont la déviation vers les mauvais instincts est toujours possible. L'enfant arriéré, à ce titre, n'étant pas qu'un handicapé, mais aussi celui qui peut manifester de profondes déviations de comportement et qu'il faut donc corriger, la nature psychologique pouvant être chez l'enfant mauvaise : *le redressement des instincts et l'éducation morale doivent dominer l'ensemble de l'enseignement.*²¹⁸ On voit donc assez bien ici, que, comme le montre Foucault, le projet éducatif modernisateur, est désormais difficilement dissociable de celui d'un contrôle moral généralisé des populations, correctif et correcteur, dont les pratiques éducatives institutionnelles, désormais scientifiques et anthropologiques, psychologiques et médicales, seraient les garantes méthodologiques.

2-6-7 Les problèmes épistémologiques de l'éducation physiologique de Séguin.

²¹⁷ Ibid., p. 30-31.

²¹⁸ Séguin. Opus cit., p. 32.

Une telle pédagogie de l'*activité* selon la méthode physiologique, s'articule, comme nous l'avons mentionné, sur des éléments épistémologiques directement empruntés à la philosophie de Condillac. Précisons lesquels. Condillac écrivait, en 1746, soit un siècle avant :

*§1. J'appelle idée complexe la réunion ou la collection de plusieurs perceptions, et idée simple une perception considérée toute seule. (...) §6. Puisque les idées simples ne sont que nos propres perceptions, le seul moyen de les connaître, c'est de réfléchir sur ce qu'on éprouve à la vue des objets. (...) §13. On peut remarquer deux différences essentielles entre les idées simples et les idées complexes. 1° L'esprit est purement passif dans la production des premières (...) : il est au contraire actif dans la génération des dernières. C'est lui qui en réunit les idées simples, d'après les modèles ou à son choix : en un mot, elles ne sont que l'ouvrage d'une expérience réfléchie. Je les appellerai plus particulièrement notions.*²¹⁹

Séguin reprend très exactement, mais à sa façon, les analyses et les concepts de Condillac. Mais il ne veut pas se trouver prisonnier d'une *analyse* des facultés intellectuelles qui n'enseignerait rien de pratique, comme il le déclare explicitement. Sans doute, il ne veut pas être assimilé à cette psychologie philosophique spiritualiste, alors dominante à l'université, que la science médicale et la psychopathologie rejettent par souci de positivité. Par ailleurs, la constitution d'une psychologie positive, expérimentale et antispiritualiste, n'est pas encore assurée en France, au moment où Séguin écrit ces lignes. Elle ne le sera que peu après, avec la publication à partir de 1870 de travaux en faveur de la psychologie positiviste anglaise de S.Mill (1806-1873) par H.Taine (1828-1893)²²⁰, puis des psychologies expérimentales anglaise et allemande par T.Ribot (1839-1916)²²¹. Quant à la psychopathologie médicale, elle se veut distincte de la philosophie. Une différence que le médecin philosophe T.Uexküll, en 1963, exprime fort bien, comme si le problème n'avait que peu changé en un siècle :

*Dès lors pour distinguer les notions d'« âme » et de « corps » il nous faut partir du fait que ces notions sont en médecine des instruments. Ces instruments doivent faire leur preuve, quand le médecin s'en sert pour résoudre ses tâches concrètes. Ces instruments sont donc forgés pour de desseins pratiques et en reçoivent leur sens. C'est pourquoi la médecine ne peut adopter ni les théories de la philosophie, ni les définitions de la psychologie. Il lui faut préciser d'elle-même les notions sur lesquelles elle travaille.*²²²

Mais déjà Locke se montrait réservé, comme le rappelle Condillac, sur le caractère obscur et incertain de la définition des facultés de l'âme.

Ce faisant, la psychophysiologie médicale que Séguin représente, évite le problème, que seul Kant, sur le plan philosophique, a pu parvenir à résoudre et à formaliser de façon solide. Il s'agit du rapport logique et schématique entre facultés de l'esprit et connaissances. Une disjonction dont Foucault a bien montré le caractère déterminant et central dans toute l'épistémologie du 19^e

²¹⁹ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris : Vrin, p. 62-66.

²²⁰ Taine, Hippolyte. *De l'intelligence*. Paris : Hachette, 1870.

²²¹ Ribot, Théodule. *La psychologie anglaise contemporaine*. Paris : Ladrance, 1870. *La psychologie allemande contemporaine*. Paris : Germer-Baillière, 1879.

²²² Uexküll, Thure von, *La médecine psychosomatique*. Paris : Gallimard, 1966, p. 167.

siècle. D'une part, il y a le fonctionnement de « facultés », de capacités, de pouvoirs de la pensée, décrits analytiquement comme dépendants des conditions intrinsèques de l'expérience sensible : mémoire, attention, imagination, jugement. D'autre part, il y a la formation des connaissances, organisée synthétiquement par la pensée, selon les modalités unificatrices de la conscience, unité temporelle, et de celles des concepts, constructibilité logique générale. Le problème est de trouver comment l'un est en relation avec l'autre. Il est vrai que l'œuvre de Kant reste relativement méconnue des sphères intellectuelles françaises en ce milieu du 19^e siècle et donc ignorée sa conception transcendantale de la connaissance et des facultés.

Séguin, tout en ne respectant pas le lexique de Condillac, en conserve pourtant le régime d'opposition, tout en le déplaçant vers une définition plus opératoire de son sens, c'est-à-dire vers une théorie des résultats. Les idées simples, les représentations initiales, comme chez Condillac, sont bien produites par les sens, elles sont donc des idées sensibles. Mais au lieu de conserver cette appellation, il va les dire être des *notions*. Si Condillac appelait la réunion des idées simples, justement des *idées complexes*, ou *notions complexes*, Séguin va désigner les secondes comme étant seulement les *idées*. Condillac, distingue assez méthodiquement et subtilement, dans un édifice compliqué, selon un principe d'étagement et de différence de fonctionnement : pensée, opération, perception, sensation, conscience, idée, notion. Il écrit pour les définir :

*J'appelle pensée tout ce que l'âme éprouve, soit par des impressions étrangères, soit par l'usage qu'elle fait de sa réflexion : opération, la pensée en tant qu'elle est propre à produire quelque changement dans l'âme, et, par ce moyen, à l'éclairer et à la guider : perception, l'impression qui se produit en nous à la présence des objets : sensation, cette même impression en tant qu'elle vient par les sens : conscience, la connaissance qu'on en prend : idée, la connaissance qu'on en prend comme image : notion toute idée qui est notre propre ouvrage. (...) On peut appeler les idées simples, indifféremment, perceptions ou idées ; mais on ne doit pas les appeler notions, parce qu'elles ne sont pas l'ouvrage de l'esprit.*²²³

La démarche explicite de Séguin semble plutôt de rabattre l'analyse des facultés intellectuelles proprement dites sur la définition des opérations que celles-ci accomplissent et qui lui paraissent directement applicables à des procédés pédagogiques. Il privilégie donc la description des modes opératoires de la pensée sur les données de la sensation, plutôt que la définition risquée des formes structurées par lesquelles la pensée se représente perceptions et idées. Son éducation physiologique pourrait apparaître en ce sens plus résolument formelle et opératoire que l'épistémologie sensualiste de Condillac, plus objective. Ce faisant, Séguin écarte toute théorie de facultés intellectuelles définies isolément, qu'il juge trop abstraite. On ne saurait les cultiver en tant que telles, ce serait prêter à confusion. Vygotsky, moins d'un siècle plus tard, réfutera de même l'utilité d'une pédagogie où l'on favoriserait l'exercice isolé des capacités formelles de la pensée : mémoire, imagination, attention, calcul logique, indépendamment des situations et des contenus qui les déterminent, en pensant rendre l'intelligence plus habile.

²²³ Condillac. Opus cit., p. 66-67.

Séguin évite ainsi la définition substantialiste de l'attention, de la comparaison, du jugement, annonçant par là un certain refus positiviste dans la science médicale de la doctrine des facultés. Médecine et pédagogie se montrent donc chez lui déjà comme des sciences pragmatiques, prêtes à résoudre les difficultés philosophiques de la théorie de la connaissance dans une définition d'abord opératoire des concepts et de la description de leurs résultats. On peut la dire antimétaphysique et positiviste. Il écrit donc en ce sens, sans faire preuve d'une trop grande précision conceptuelle :

*Et d'abord, les sens sont les agents immédiats des notions, l'intelligence est l'agent immédiat des idées. Mais la différence capitale entre une notion et une idée, c'est que la première apprécie les propriétés physiques des choses, et la seconde leurs rapports ; que l'une apprécie l'identité des corps, et l'autre leur corrélation réelle et possible.*²²⁴

C'est bien là rester fidèle à Condillac puisque, pour celui-ci, la différence de seuil, de nature, entre la réflexivité et la perception, est la production explicite, par la réflexion, du rapport d'abord indéterminé d'association entre les idées dû à la perception, ou bien leur mise en relation explicite par l'analyse de leur complexité. Ce faisant, la réflexion et l'analyse produisent bien des liaisons qui se trouvent entre les éléments et qu'elles peuvent admettre comme ayant valeur de liens logiques. On pourrait donc invoquer ici la nécessité d'introduire l'opposition d'une synthèse passive, celle des perceptions, à une analyse logique active, qui ne se peut que parce qu'elle dispose de formes conceptuelles synthétiques a priori. Ce serait faire intervenir l'hypothèse de dispositions pré-formatrices du donné de la représentation, présentes dans la sensibilité, l'imagination, l'entendement et la réflexion et donnant à la matière de la sensation sa cohésion et sa cohérence. Mais ce serait se rapprocher d'un Kant, dont ni Condillac ni Séguin n'ont eu de connaissance directe ou précise. On retrouvera avec la psychologie de la forme (Gestalt Psychologie) de telles orientations au début du 20^e siècle chez W.Kölher en Allemagne et P.Guillaume en France.

Pour Condillac, à la différence des *idées simples* qui ne sont que des productions passives et spontanées élémentaires de la pensée (notions pour Séguin), les *idées complexes* (idées pour Séguin), nécessitent l'analyse active par la réflexion des circonstances qui ont pu produire spontanément leur association involontaire. Des associations qui peuvent conduire notre entendement (intelligence pour Séguin) à poser entre ces idées des relations abstraites ou à les transformer en propriétés générales, par le moyen de leur traduction en signes linguistiques. Il est important de noter que, chez Condillac, c'est le passage dans la pensée par la dénomination, par le langage, qui produit les connaissances abstraites, les idées générales. Il se montre donc plutôt nominaliste. Quant à la différence du simple et du complexe, il écrit :

§6. Puisque les idées simples ne sont que nos propres perceptions, le seul moyen de les connaître, c'est de réfléchir sur ce qu'on éprouve à la vue des objets. §7. Il en est de même des idées complexes qui ne sont qu'une répétition indéterminée d'une même perception. (...) [Et :] §9. On ne peut bien connaître les idées complexes, prises dans le sens auquel je viens de les restreindre, qu'en les analysant ; c'est-à-dire qu'il faut les réduire aux idées simples dont elles ont

²²⁴ Séguin. Op. cit., p. 34.

*été composées, et suivre le progrès de leur génération. C'est ainsi que nous nous sommes formé la notion de l'entendement.*²²⁵

Séguin reste donc très proche des orientations de Condillac, mais en évitant la question difficile, et non résolue par ce dernier, de l'analyse de la composition de ces facultés qui permettent l'analyse des idées et qui ne sont pas que linguistiques. Il en déplace donc nettement le sens du côté d'une théorie opératoire analytique et synthétique a posteriori des relations, inhérente à l'intelligence, à l'*entendement*, posée en soi, mais qui présuppose que les données de la sensation exhibent déjà de fait pour l'esprit des propriétés objectives, avant même tout raisonnement. Il écrit :

*Ainsi l'enfant mis en présence d'un objet inconnu acquiert par les sens les notions de la figure, de l'agencement, de la dimension, de la sonorité, de l'odeur ou de la saveur de l'objet, mais il n'en acquiert l'idée que par l'intelligence des rapports possibles ou existants de cet objet avec les phénomènes qui lui sont ou qui lui peuvent devenir corrélatifs.*²²⁶

En ce sens, pour Séguin, toute opération est d'abord essentiellement intellectuelle, relationnelle, bien qu'il y en ait toujours deux sortes. Il y a celles qui, en relation avec la perception des objets, se produisent sur des *notions* qui sont initialement des propriétés physiques, et il y a celles qui, dues à l'intellection, produisent des *idées* qui sont des rapports entre objets perçus et phénomènes corrélés. D'un côté l'identité des choses, leur simplicité, de l'autre les corrélations qui les déterminent, leur complexité. En cela, on pourrait peut-être penser que la différence de la passivité et de l'activité joue aussi un rôle au sein de l'intelligence, dans la différence de l'induction et de la déduction, alors qu'initialement elle n'est qu'entre la sensibilité et l'intelligence. Car la source des notions, c'est bien d'abord la passivité de la sensation qui informe l'intelligence. Séguin peut alors écrire, non sans susciter un certain embarras :

*D'où il suit que, non seulement les notions et les idées sont des résultats fort distincts d'opérations intellectuelles, mais encore que l'enseignement des notions doit précéder celui des idées. Il résulte une seconde différence de cette première, c'est que la notion est une opération passive ou de perception, et l'idée une opération active ou de déduction.*²²⁷

Compliquons les choses. Si les notions sont maintenant aussi des résultats produits par de opérations intellectuelles, comme les idées, alors peut-être que la sensation contient déjà en puissance une activité de discernement, ou, toute notion est déjà aussi en puissance une idée. Et si la sensibilité reste tout de même passivité, il y a dans l'intelligence à la fois détermination opératoire de données passives, les notions et activité quant aux idées, production des relations. Une pensée plutôt passive, c'est-à-dire assez dépourvue de raisonnement, on peut très probablement en observer l'existence de façon prédominante chez ces enfants *arriérés*, qu'on appelle aujourd'hui autistes et débiles. Pour autant, au risque d'être contradictoire, Séguin maintient que la différence entre une notion et une idée est que : *la notion a pour base d'opérations les sens, tandis que l'idée procède du*

²²⁵ Condillac. Op. cit., p. 64.

²²⁶ Séguin. Op. cit., p. 34-35.

²²⁷ Séguin. Op. cit., p. 35.

raisonnement. Or les idiots ont-ils ou non une certaine intelligence spontanée des notions, en deçà de l'exercice raisonné de l'induction et de la déduction ? Mais encore, si un raisonnement n'est pas séparable du donné empirique, alors les opérations sur les notions issues des sens sont-elles le propre de l'intelligence seule, ou déjà en partie inhérentes à la perception qui serait donc aussi activité intelligente ? Mais ce n'est pas tout.

On se souvient que, pour Aristote, les orientations morales et les conduites de la volonté ne pouvaient être modifiées que par l'habitude, à la différence de l'intellection qui ne nécessitait pas la même éducation pratique, ni conformation des aptitudes. Une telle vision reposait sur une physique essentialiste et un réalisme intellectuel que la modernité aura renversés, pour lui substituer science expérimentale mathématisée et histoire naturelle, puis organicisme et anthropologie. Or si l'activité intellectuelle, l'intelligence ou l'entendement, procède directement de la sensation en tant que source première des notions, des idées simples, il devient possible d'agir sur l'intelligence en la conformant par le biais des sens. Et comme Séguin ne distingue pas vraiment le sensoriel de l'émotionnel, à la différence de Maine de Biran, que la sensibilité produit donc à la fois des représentations élémentaires et des sentiments, il est donc possible de conformer indirectement l'intelligence à partir d'une action externe sur la sensibilité de l'enfant. Ceci dit, cela signifierait que la vie affective interne, les sentiments, sont le corrélat direct de la sensibilité et de l'imagination, de la représentation, et, par voie de conséquence de l'activité rationnelle. Or c'est bien ce que Rousseau soutenait dans l'*Emile*, reprenant, en un sens par lui accentué, une théorie de l'affectivité déjà présente chez Locke et dont il montrait toute la pertinence quant à la psychologie de l'enfant. Séguin écrit :

*On peut toujours jusqu'à un certain point, mais presque toujours contraindre les sens à percevoir une notion, parce que les sens sont susceptibles de direction matérielle, tandis que l'on ne saurait contraindre le raisonnement à fonctionner ; par conséquent, les notions s'imposent, mais non les idées.*²²⁸

Ne faut-il pas alors aussi postuler l'existence d'une connaissance opératoire pré-intellectuelle dans la sensibilité, influençable, qui précéderait les opérations de l'intelligence et qui serait la condition logique de leur possibilité ? On peut le déduire des orientations de Séguin, ne serait-ce que pour accentuer le lien de l'esprit raisonnant et du corps percevant. Séguin ne fait pourtant pas ce saut, maintenant la différence de seuil entre l'intelligence et de la perception. Or si la sensibilité est selon lui, pour ainsi dire, programmable, l'intelligence ne l'est jamais. On ne peut donc agir de l'extérieur que sur une passivité, dit Séguin. On ne peut pas conformer une activité qui nécessite toujours d'être pour elle-même et à elle-même son propre élan ou impulsion, son *energeia*. L'enfant ne peut raisonner que par lui-même. En ce sens, les concepts ne s'apprennent guère. Séguin a pu l'observer effectivement avec des enfants *idiots* qui se montrent peu capables d'acquisitions intellectuelles par

²²⁸ Séguin. Ibid., p. 36.

transmission, mais dont on peut modifier les perceptions et les conduites contextuellement et par l'exercice.

Ce faisant, au-delà de la médecine des arriérés, Séguin fait ici fortement écho au postulat de Rousseau. Celui-ci affirmait que l'on ne peut rien apprendre et comprendre que par soi-même, ce qui n'a en soi rien de nouveau. Dans une veine platonicienne qui relie réminiscence et lumière intérieure divine, Saint Augustin le soutient déjà, en disant que l'intelligence d'un signe et de son sens, dans le discours ou le texte, ne peut venir que d'une intuition intérieure de l'idée qu'il signifie et propre à l'âme intellectuelle seule. Il écrit :

*Certes, c'est un argument infaillible et il est tout à fait vrai de dire : quand les mots sont proférés, ou bien nous savons ce qu'ils signifient, ou bien nous ne le savons pas ; si nous le savons, c'est un rappel plutôt qu'un apprentissage, si nous l'ignorons, nous ne nous le rappelons même pas, c'est tout au plus une invitation à chercher.*²²⁹

Ce qui est nouveau, chez Rousseau et les empiristes, c'est que tout enseignement transmissif est en quelque sorte voué à l'échec, s'il n'est pas précédé d'une éducation sensorielle et empirique qui est autodidacte, ou bien provoquée par des conditions externes favorisantes, propices à l'activité. Séguin écrit :

*En somme je dis que les idées ne s'imposent pas, et j'ajoute qu'il n'est pas sûr qu'elles se transmettent. On peut provoquer la pensée chez son semblable, mais on ne l'éveille que dans la limite de sa compréhension. Pour ma part, et quelques efforts que j'aie faits pour donner un démenti à cette assertion, controversable d'ailleurs, je n'ai jamais donné à un homme idiot ou non une idée. J'ai présenté à son esprit des rapports de concret à concret [formation d'une notion], de concret à abstrait [induction d'une idée], d'abstrait à abstrait [déduction des relations], son intelligence a saisi des rapports, a formulé la résultante ; l'homme, ou l'idiot, ont pensé, mais pensé proprio motu.*²³⁰

On est ici au delà de Rousseau, puisque ce n'est plus seulement la personne de l'enfant qui peut être gouvernée indirectement de l'extérieur, sa volonté, mais déjà les processus mentaux eux-mêmes dans leur dimension fonctionnelle interne, par le biais initiateur des sens. Une certaine distinction résiduelle qui pouvait encore opposer la contemplation réflexive, active, à la perception sensorielle, passive, est donc tendanciellement déplacée par l'organicisme et la physiologie mentale, par une certaine intrusion du dehors intellectuel dans le dedans sensitif. Cela, même si Séguin affirme très nettement toujours, presque de façon aristotélicienne, que la sensation est passivité et l'intelligence activité. Le transfert à l'opérateur de facultés mentales devenues essentiellement fonctionnelles, implique un bouleversement supplémentaire de l'ordre des choses humain. Car si l'inné de l'esprit et le réel du perçu sont désormais, en soi et pour soi, des indéterminés ou des probables, ils ne peuvent plus se voir décrits qu'à travers les fonctionnalités du vivant même, du physiologique et de l'action délibérée que la science humaine peut mener sur eux. C'est-à-dire sur les personnes mêmes, ne serait-ce qu'à titre expérimental.

²²⁹ Saint Augustin. *De Magistro*. Paris : Klincksieck, 1992, p. 75.

²³⁰ Séguin, *ibid.* p. 36.

Par voie de conséquence, cela appelle à un déplacement supplémentaire que Maine de Biran a déjà entrepris, sur les pas de Rousseau. Il faut également considérer que la perception affective est due à une activité organique qui mobilise obscurément la volonté, donc distincte de la passivité sensorielle. Or un tel basculement supplémentaire, qui origine la volonté et le rapport à soi dans l'organique et/ou dans la vie affective interne, fait-il ainsi la raison humaine toujours cause d'elle-même, ou bien seulement un effet de processus affectifs et organiques inconscients? Est-ce que ce sont les mécanismes vitaux organisés qui provoquent, par réactivité, l'émergence transcendantale de la volonté comme une activité? Ou, au contraire, est-ce que ce sont les processus vitaux qui, dans leur développement propre, entraînent la formation intrinsèque à leur expression d'une intelligence abstraite et d'une volonté autonome, qui sont alors des expressions fonctionnelles supérieures de la vie organique dans l'échelle du vivant? C'est ce que, en un certain sens, Darwin va avoir tendance à penser lui-même, dans des hypothèses psychologisantes restées assez mineures chez lui, mais pas pour ses successeurs. Ce en quoi, on aurait une passivité associative, la perception, suivie d'une réactivité dissociative, l'analyse et la volonté, appuyée sur une activité intelligente organisatrice, la relation. Avant même que ne surgissent l'évolutionnisme et les théories biologiques de l'adaptation, le cadre épistémologique de la nouvelle psychologie de l'apprentissage post-darwinienne est pour ainsi dire presque déjà en place. On sait qu'il se constituera sur la négation par la psychologie fonctionnaliste de toute passivité de la perception, d'une simple loi d'association spontanée dans la perception, au profit d'une théorie dynamique des relations pensée comme d'origine organique, y compris déjà au sein de la sensation.

Par ailleurs, Séguin qui, en tant que médecin, ne se veut pas philosophe, redoute d'énoncer des propos sans validité objective, purement spéculatifs. Il rencontre pourtant nécessairement dans la progression pédagogique hiérarchisée qu'il a conçue, le problème de la nature de la logique, de la théorie du raisonnement. Implicitement, c'est le problème, renouvelé et déplacé par la modernité depuis Bacon, Descartes et Galilée qui se présente à lui, celui du statut des formes logiques de la représentation et de la connaissance, de la théorie du jugement. Faut-il concevoir la réalité connue par l'esprit humain comme induite par des propriétés apparentes, celle d'une liaison extrinsèque à l'esprit et inhérente aux phénomènes, donc plus ou moins contingente, ou, au contraire, penser la connaissance comme résultant de l'intellection d'un ensemble de principes, de lois, de relations nécessaires, dont la compréhension et la constructibilité mathématique et logique par l'intelligence, permettent seules de déduire l'explication des phénomènes? Autrement dit, la pensée abstraite et conceptuelle, la connaissance de la réalité, découle-t-elle d'une analyse opérée sur les relations objectives entre les éléments ou faits perçus - en termes kantien d'une synthèse a posteriori, due à l'expérience -, ou au contraire, provient-elle de la production systématique par l'entendement des principes explicatifs des phénomènes, au sein d'un ensemble de déductions nécessaires de valeur

synthétique - en termes kantien d'une analytique a priori des concepts, due aux formes pures du raisonnement?

Séguin ne saurait pas répondre à une telle question, ce qui ne préjuge en rien du fait qu'il puisse ou pas en comprendre l'enjeu, mais le problème pour lui ne se situe pas à un tel niveau d'élaboration philosophique, son souci est celui du praticien. Il écrit :

*De ces distinctions [la différence de la sensation et du raisonnement] qui ne seraient que de misérables arguties, si elles n'avaient une valeur pratique, j'ai tiré les conséquences suivantes : 1° Les notions s'acquièrent par l'intermédiaire des sens ; 2° les idées s'acquièrent par l'induction et la déduction, opérations purement intellectuelles.*²³¹

On pourra trouver curieux qu'il continue à ne situer l'induction et la déduction que du côté de l'intelligence abstraite, alors que toute sa démarche empiriste et fonctionnaliste devrait peut-être le conduire au-delà de cette disjonction, ne serait-ce qu'en suivant les conséquences des analyses d'un Condillac, mais cette fois dans le cadre organiciste qui est le sien. Il y a pourtant bien des idées, une intelligence des rapports, qui nous viennent implicitement des sens avant toute conception, pourrait-on lui objecter, sans plus respecter sa distinction stricte des notions et des idées. De plus, à partir de ses orientations, ne peut-on pas encore soutenir l'hypothèse du mécanisme d'une intelligence sensorielle préopératoire qui ne soit pas déterminée par une logique réflexive et déductive? Et n'y a-t-il pas des sortes de raisonnements intuitifs qui sont sollicités en nous directement par l'expérience et la sensibilité ? Il est vrai que Condillac opposera longtemps a priori sensation et réflexion, comme Locke, avant d'y renoncer dans un second temps, du fait de ce type de difficultés. Mais encore, il y a ceci. Séguin écrit :

*Quand l'enfant possédera les notions, il établira les rapports qui peuvent exister entre elles, il pensera, sa pensée sera limitée, je l'avoue mais il ne pensera pas avec sa mémoire. Et d'ailleurs, de ce qu'il n'embrassera pas encore les abstractions familières à l'homme, devra-t-on induire que son intelligence ne s'éveillera jamais ? Non certes. Laissez son esprit grandir dans le vrai, de la même manière, et par le même procédé dont il a jugé les choses, il jugera les abstractions vivantes. Avançons donc, calmes et confiants, dans cette voie où nous ne saurions faire un pas sans nous appuyer sur les bases immuables de la logique.*²³²

Cette citation n'est pas sans nous plonger dans une certaine perplexité. Car si ce sont les mêmes opérations intellectuelles qui sont utilisées dans l'analyse de la sensation et dans l'intelligence des idées, disons dans l'induction des idées plus générales à partir des notions et dans la déduction des idées abstraites à partir des relations, pourquoi maintenir une indépendance fonctionnelle stricte de l'intelligence et de la sensation ? Est-ce une différence substantielle de nature, celle de l'esprit et du corps ; de simple degré dans une continuité, du plus simple et mécanique de la sensation au plus complexe de l'intellection ; ou finalement une différence organique fonctionnelle, entre le système nerveux de la vie végétative et de relation avec l'encéphale ? Séguin ne tranche pas nettement. Ou

²³¹ Séguin. Op. cit., p. 37

²³² Séguin. Op.cit., p. 38.

plutôt si, sa pédagogie physiologique ressemble à la version matérialiste d'un spiritualisme, dans lequel le vivant organique ne s'anime que d'être l'expression intelligente du spirituel.

Certes, mais on observera que cela est dû au fait que Séguin ne possède pas encore des moyens théoriques et expérimentaux suffisants pour décrire nettement le fonctionnement corporel et cérébral de l'esprit. L'anatomie du système nerveux, du cerveau et la neurologie fonctionnelle étaient à cette époque peu avancées. Or le pourrait-il plus aujourd'hui ? N'y-a-t-il pas une différence persistante de description entre des phénomènes mentaux organisés, plutôt intentionnels, et des phénomènes neuronaux spontanés, plutôt mécaniques ? Donc une opposition entre l'organisation cérébrale couplée aux organes de la perception et au système nerveux général et les phénomènes de l'intelligence et de la volonté inhérents à l'activité mentale. Séguin ne saurait en tout cas encore distinguer, comme peut le faire le médecin psychiatre J.Delay en 1945, une *psychophysiologie générale*, une *psychophysiologie individuelle* et une *psychophysiologie appliquée*. La première étudie les relations universelles des fonctions mentales avec le système nerveux, la seconde analyse les différences individuelles sur le plan somato-psychique, la troisième, science appliquée :

*Ou bien fait usage des corrélations somato-psychiques, afin de distinguer des aptitudes et des individualités en vue de la sélection humaine, ou bien elle se sert des interactions somato-psychiques, de l'action réciproque qu'exercent l'un sur l'autre le corps et l'esprit, à des fins pédagogiques ou médicales, pour éduquer ou pour guérir.*²³³

Et, effectivement, il existe aujourd'hui au-delà des milieux pédagogiques des pratiques médicales de rééducation des handicapés mentaux qui s'appuient sur la psychophysiologie, notamment en psychiatrie et en neurologie. Séguin, lui, fut le précurseur d'une pédagogie physiologique par l'activité destinée aux arriérés qui fut à la fois l'une des sources du développement de la psychiatrie infantile, mais aussi des pédagogies modernisatrices et nouvelles des 19^e et 20^e siècles. On peut considérer que ces pédagogies hériteront assez directement des difficultés épistémologiques de l'un de leurs premiers fondateurs.

Avant de quitter Séguin, pour revenir quelque peu sur les pas de ses prédécesseurs Condillac et Condorcet, interrogeons, en guise de transition, l'une de ses conclusions. Que signifie, comme il le fait, de se référer aux *bases immuables de la logique* ? N'est-ce pas requérir l'assurance formelle d'un sujet transcendantal dont les dispositions logiques individuelles dans l'esprit humain seraient l'expression certaine, donc invoquer le ciel régulateur d'un firmament logique éternel, comme seul principe de certitude rationnelle quant à la connaissance et à soi ? N'est-ce pas tendre de la sorte à un idéalisme transcendantal conceptualiste, comme Hegel a pu le déployer après Kant ? Ou bien, est-ce invoquer les conditions transcendantales formelles de toute pensée que l'on pourrait extraire

²³³ Delay, Jean. *La psychophysiologie humaine*. Paris : Puf, 1965, p. 24-29.

des contenus et comme telles thématiser, formaliser, axiomatiser ? Invoquer l'hypothèse d'un positivisme logique, ou d'une logique formelle transcendantale.

Postuler l'existence d'une logique éternelle, pourquoi pas, mais quel est le rapport véritable de ce ciel du raisonnement avec les perceptions sensorielles et les représentations fonctionnelles intuitives de la pensée ? Sur le plan pédagogique, qu'est-ce qui oblige à relier de telles dispositions à une éducation d'abord essentiellement empirique, si l'on ne travaille pas avec des enfants déficients mentaux ? Si la logique du raisonnement et ses règles immuables sont la forme même de toute pensée concluante et organisée, on peut soutenir qu'il n'y a pas d'éducation à la pensée qui ne soit dépendante du degré d'usage et d'intelligibilité des structures formelles de la pensée.

En ce sens, la véritable *activité* cognitive, la seule envisageable sérieusement à moins de s'égarer dans la contingence du réel, serait l'acquisition de la logique opératoire et de ses procédures formelles, qu'on les définisse analytiquement, comme des calculs inducteurs, ou synthétiquement, comme des ensembles systématisés déductifs. Il faudrait alors conclure contre une certaine orientation praxéologique en pédagogie, qu'il n'y aurait d'activité véritable d'apprentissage qu'intellectuelle et formelle. L'éducation sensorielle et sensible ne serait qu'un prétexte. Ce serait là, en quelque sorte donner tort à Rousseau. Voyons la suite.

2-6-8 Condorcet et Condillac : systématisme ou analyse ?

On se souvient que, sur le plan pédagogique, la contrainte scolaire disciplinaire, la discipline éducative, loin d'être pensée comme seulement répressive, est justement le moyen pour Kant d'instruire et de développer l'autonomie de la raison humaine et du sujet individuel. En 1791, le philosophe Condorcet, pour définir les buts de l'instruction publique, définition dont l'Assemblée Nationale l'a chargé, insiste pourtant bien, proche de Kant en cela, sur l'indépendance procurée par l'exercice individuel universel de la rationalité, dans la perspective d'un progrès individuel et collectif de l'humanité. On sait que Condorcet ne confondait pas cet exercice rationnel, d'apprendre, de s'instruire, d'éclairer ses capacités de juger, avec une simple accumulation encyclopédique de connaissances abstraites, assimilées sans le concours de l'expérience, ni de la réflexion. Il s'agit pour lui d'une instruction systématique, entendue aussi comme un exercice exemplaire des facultés rationnelles et non point, comme on pourrait le croire, de la simple appréhension d'un donné empirique qui serait en soi formateur de connaissances :

*Le véritable esprit systématique ne consiste pas à étendre au hasard les applications d'une même maxime, mais à faire dériver des mêmes principes les règles propres à chaque objet. Il est le talent de comparer, sous toutes leurs faces, toutes les idées justes et vraies qui s'offrent à la méditation, d'en faire sortir les combinaisons neuves ou profondes qui y sont cachées, et non l'art de généraliser des combinaisons formées au hasard du petit nombre d'idées qui se présentent les premières.*²³⁴

²³⁴ Condorcet. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : GF. Flammarion, 1994 , p.81.

On remarquera ici bien volontiers qu'on est là encore proche de la pensée mathématique et systématique de l'âge classique, de la didactique d'un Comenius et de la méthode d'un Descartes, dite *synthétique* par Condillac, et qu'on n'a donc pas encore basculé complètement dans l'*analytique*, au sens que ce dernier donne à cette expression, c'est-à-dire à une pensée fondée sur l'analyse des représentations issues de la sensation en vue de les isoler et de les identifier. Le voisinage est pourtant extrême, au point du risque d'une indistinction relative entre eux. Condorcet semble encore se tenir sur la limite d'une conciliation du rationalisme et de l'empirisme, orientant de façon mathématique et systémique, la perspective déjà analytique héritée des empiristes et de Condillac. Condillac, en 1746, écrit de façon plutôt polémique, dressé comme il l'est contre les abus du cartésianisme :

*L'inutilité et l'abus des principes paraît surtout dans la synthèse : méthode où il semble qu'il soit défendu à la vérité de paraître qu'elle n'ait été précédée d'un grand nombre d'axiomes, de définitions et d'autres propositions prétendues fécondes. L'évidence des démonstrations mathématiques et l'approbation que tous les savants donnent à cette manière de raisonner suffiraient pour persuader que je n'avance qu'un paradoxe insoutenable ; mais il n'est pas difficile de faire voir que ce n'est point à la méthode synthétique que les mathématiques doivent leur certitude.*²³⁵

C'est donc la méthode de l'analyse, une *espèce de calcul*, qui va prévaloir comme modèle des démarches cognitives et donc aussi d'apprentissage, parce qu'elle semble être, pour Condillac, la véritable méthode du raisonnement des mathématiciens, notamment des géomètres euclidiens. On dirait aujourd'hui qu'il s'agit d'une démarche axiomatique basée sur les règles du calcul formel, mais est-elle, alors, vraiment absolument différente de la déduction cartésienne ? Celle-ci stipule, qu'à partir de l'énoncé d'un principe simple admis comme certain, puis de l'enchaînement de ses conséquences, par les opérations qui le permettent, on parvient nécessairement à des résultats concluants, si l'examen des propositions utilisées dans le raisonnement ainsi que de leur rapport, permet d'établir qu'il y a entre elles des relations d'identité et de compatibilité. Certes, la formalisation de la démarche déductive, *synthétique*, est leibnizienne, postérieure à Descartes, mais elle n'est pas incompatible avec ce qu'il appelait *méthode*. Condillac, lui, pour définir l'analyse, écrit :

*Quoi qu'il en soit, analyser, n'est, selon moi, qu'une opération qui résulte du concours des précédentes. Elle ne consiste qu'à composer et décomposer nos idées pour en faire différentes comparaisons, et pour découvrir, par ce moyen, les rapports qu'elles ont entre elles, et les nouvelles idées qu'elles peuvent produire.*²³⁶

Sur le plan pédagogique, elle est loin d'orienter l'esprit humain de la même façon que celle de Condorcet. Pour Condillac, il s'agit d'un principe déjà positif, au sens d'une relation logique à un donné factuel qui fait que toute idée est un composé donné dont l'analyse, la réduction à des

²³⁵ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris : Vrin, p. 43.

²³⁶ Ibidem, p. 45.

composants simples, nous ferait *remonter à l'origine des choses*, parce qu'elle est le *vrai secret des découvertes*. Condillac pourtant est très près de Condorcet, lorsqu'il écrit peu après :

*Elle a cet avantage qu'elle n'offre jamais que peu d'idées à la fois, et toujours dans la gradation la plus simple. Elle est ennemie des principes vagues, et de tout ce qui peut être contraire à l'exactitude et à la précision. Ce n'est point avec le secours des propositions générales qu'elle cherche la vérité, mais toujours par une espèce de calcul, c'est-à-dire en composant et en décomposant les notions, pour les comparer de la manière la plus favorable aux découvertes qu'on a en vue.*²³⁷

Mais le défaut d'une telle orientation, par delà ses dénégations réitérées de la valeur d'une logique déductive et formelle, posée comme une contrainte indépendante des contenus, démonstrative et probante parce que surtout dépendante de la construction et de l'ordre des enchaînements entre les propositions, que Condillac ne veut, ni ne peut concevoir, ou accepter, une logique démonstrative qu'on dirait aujourd'hui plutôt syntaxique, c'est que l'orientation épistémologique qu'il préconise ne concerne point la formation des connaissances. Elle ne concerne ni la constructibilité logique du raisonnement comme exercice sur des objets, ni la valeur démonstrative des connaissances quant au réel, toutes les choses que vise pourtant bien Condorcet, mais *une grande connaissance des progrès des opérations de l'âme*. La différence entre Condorcet et Condillac, c'est que l'un est un mathématicien rationaliste acquis à la science expérimentale, tandis que l'autre est déjà comme un psychologue positiviste qui refuse implicitement le fondement logique premier de toute connaissance, la structure formelle a priori de l'analyse en tant qu'elle rend possible un calcul. Or une telle structuration ne doit-elle pas être postulée d'emblée comme appartenant à la sphère formelle de l'intelligence indépendamment des objets auxquels elle se rapporte, mais condition a priori de leur production et intelligibilité. Pour Condillac, il n'y a donc pas de synthèse transcendantale posée a priori comme condition de possibilité de l'analyse d'un donné de la perception, mais, s'il n'est pas kantien, c'est parce qu'il se serait refusé de l'être par anticipation.

Il reste à établir, de quel côté ils sont l'un et l'autre, Condorcet et Condillac, par rapport aux thèses pédagogiques d'un Rousseau qui a lu Condillac, et d'un Hegel qui a lu Kant. Condillac a lui aussi réfléchi, écrit sur la pédagogie et pratiqué l'enseignement comme précepteur. Nous verrons par la suite, en une confrontation de ces philosophes sur le plan des conceptions pédagogiques, ce qui sépare Hegel et Rousseau, donc Hegel et Fichte. On le sait, Hegel est plutôt conceptualiste et Rousseau plutôt empiriste et sensualiste, mais l'affaire n'est pas si simple qu'il y paraît.

2-6-9 Le projet d'instruction scolaire de Condorcet.

Quant au projet scolaire de Condorcet et à ses finalités, il s'agit aussi pour lui de ce que, le philosophe, philologue et diplomate allemand W.Humboldt (1767-1835), théoricien de l'éducation et fondateur de l'université de Berlin, caractérise presque à la même époque comme un *apprendre*

²³⁷ Ibid., p. 45.

à apprendre. Car Condorcet ne conçoit pas pour autant l'instruction du, et au rationnel, comme indépendante d'une exigence d'observation, d'un esprit de découverte et de libre examen par soi-même. Lequel ne peut pas reposer seulement sur l'étude érudite et l'assimilation intellectuelle, sur un encyclopédisme, mais nécessite également le concours de l'expérimentation et de la discussion, des procédures de la science expérimentale et de l'exercice logique du jugement qu'elles recèlent. Car pour comprendre et apprendre, il faut examiner et produire les liens entre les choses, par l'association de la constructibilité synthétique du raisonnement et de l'analyse de l'observation. Mais Condorcet ne sépare pas connaissance, éthique et politique. Instruction, formation de soi et accession à la responsabilité civile et civique sont toujours corrélés, comme d'ailleurs aussi chez Humboldt, et avant chez Kant.

S'il s'agit bien ici d'instruire les hommes, par le moyen des sciences, d'une connaissance objective raisonnée des faits du monde, c'est afin qu'ils puissent décider et concevoir par eux-mêmes, connaître leurs droits et s'assurer qu'ils sont bien respectés, tout ce que l'ignorance, les croyances, la dépendance intellectuelle, empêchent et interdisent. Le but de l'éducation, de *l'instruction publique*, que Condorcet oppose par ailleurs strictement à toute prétention publique à l'éducation morale des personnes par l'Etat - elle serait religieuse et ne doit relever que de la personne privée et des familles, se montrant par cela résolument laïque-, est d'ordre juridictionnel et politique. Il écrit en ce sens que le but de l'instruction publique n'est pas de faire :

*(...) admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. (...) [L'instruction] ne doit pas avoir pour objet de propager telles ou telles opinions, d'enraciner dans les esprits des principes utiles à certaines vues, mais d'instruire les hommes des faits qu'il leur importe de connaître, de mettre sous leurs yeux les discussions qui intéressent leurs droits ou leur bonheur, et de leur offrir les secours nécessaires pour qu'ils puissent décider par eux-mêmes.*²³⁸

Et c'est bien sur ce type d'oppositions intellectuelles et méthodologiques, celles qui séparent Condillac de Condorcet, Kant de Rousseau, mais aussi Destutt de Tracy de Maine de Biran, sur ce sol philosophique, que se constituera l'histoire philosophique, épistémologique et pédagogique des institutions scolaires françaises durant tout le 19^e siècle. Il était donc nécessaire et important de s'y référer.

2-7 Une perspective controversée quant à l'éducation.

Pour conclure cette seconde partie, rassemblons notre propos dans quelques remarques et objections, toutes consécutives à ce qui précède.

Premièrement, la présence, au sein des conceptions philosophiques et des politiques éducatives, au début du 19^e siècle, des oppositions et contradictions abordées, autour de la notion

²³⁸ Condorcet. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Premier Mémoire. Paris : GF. Flammarion, 1994 , p.93-94.

d'activité, reste aujourd'hui méconnue dans la discussion relative à la valeur et à la place des théories actuelles de l'éducation. La plupart du temps, les discussions portent sur les formes de l'organisation institutionnelle, sur les dispositifs éducatifs, sur les lois et les programmes, sur leur histoire en relation aux orientations politiques, mais beaucoup moins sur les méthodes pédagogiques et assez peu sur leurs épistémologies sous-jacentes. Une critique que l'on pourrait d'ailleurs faire au sociologue Durkheim qui, dans son histoire de l'éducation en France, néglige de traiter épistémologiquement des enjeux méthodologiques de la pédagogie, en se limitant aux contenus enseignés et aux dispositifs institutionnels et à leur fonctionnement.

Deuxièmement, l'existence d'une séquence historique *disciplinaire* homogène dans les institutions scolaires et les pratiques éducatives au 18^e et 19^e siècle, reste problématique et très discutable, dans la mesure où, Foucault le montre lui-même, cette évolution apparaît dans les instances sociales et scolaires dès la fin du 17^e siècle et le début du 18^e siècle. Se référant au texte du : *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, datant de 1716 et déjà cité, il écrit :

*On a là l'esquisse d'une institution de type « mutuel » où sont intégrées à l'intérieur d'un dispositif unique trois procédures : l'enseignement proprement dit, l'acquisition des connaissances par l'exercice même de l'activité pédagogique, enfin une observation réciproque et hiérarchisée.*²³⁹

Ce faisant, Foucault fait assez peu de cas de la naissance, à cette époque en Europe et dans le même contexte philosophique, de l'hypothèse utopique et émancipatrice, renouvelée par Les Lumières, Rousseau et la Révolution française, d'une pédagogie rationnelle, empiriste, progressiste, non répressive, voire positiviste, qui aura une influence directe sur les conceptions de l'école publique française fondée par J.Ferry en 1882. Il tient peu compte du fait, par exemple, que l'enseignement *mutuel* qui se répand au 19^e siècle, c'est-à-dire d'enfant à enfant, ici présenté comme auto-répressif, implique des formes coopératives entre les élèves qui ne se réduisent pas à une situation de nature répressive. Ou bien, faut-il croire avec lui que ces deux orientations, libérale et répressive, ne sont finalement que les deux facettes de ce même *libéralisme* émergeant au 18^e siècle qui, comme le dira Foucault ultérieurement, implique :

*(...) la formidable extension des procédures de contrôle, de contrainte, de coercition qui vont constituer comme la contrepartie et le contrepoids des libertés.*²⁴⁰

Mais alors que penser de l'éducation négative d'un Rousseau ? Participe-t-elle de cette évolution libérale qui serait en fait aussi le déploiement d'une répression incessante, omniprésente et agissant sur les conduites indirectement ? Qu'une telle contradiction soit présente, n'invalide pas le fait qu'il y aura, à la suite des idées du 18^e siècle, des tentatives institutionnelles de développer la pédagogie sous un angle émancipateur et anti-autoritaire, y compris au sein des politiques des grands Etats européens dans l'extension de leurs systèmes scolaires.

²³⁹ Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975, p.207-208.

²⁴⁰ Foucault, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Paris : Gallimard/Seuil, 2004, p. 68.

Troisièmement, il est assez difficile d'identifier complètement la *science idéologique* du philosophe Destutt de Tracy, la méthode de l'analyse des idées, à une vision intégralement physiologique et empiriste des capacités de l'esprit, puisque, ressentir, suppose finalement, chez lui, quelque rapport à soi et, pour le médecin idéologue G.Cabanis, vivre, encore quelque principe vital indéterminé. De plus, toute méthode un peu mécanique d'analyse des idées, puis des formes grammaticales du langage qui en permettent l'intelligence, telle que les idéologues la préconisent après Condillac, n'est pas réductible à une vision mécaniciste de la pensée affirme Hegel à la même époque.²⁴¹ Il l'estime même nécessaire à la formation initiale de l'esprit de l'enfant, cela à l'encontre des pédagogies empiristes et vitalistes. Tout mécanicisme quant à l'apprentissage n'est donc pas réduction de l'esprit à la prison de l'expérience empirique ou à un exercice aveugle de la mémoire. Quant à leur successeur, Maine de Biran, on a pu voir qu'il réintroduisait nettement la notion de conscience volontaire, d'effort vital de la volonté, dans son analyse des phénomènes mentaux.²⁴² Si la métaphysique du sujet réapparaît dans les philosophies de la volonté, la question de l'autonomie ne fait que se déplacer, elle ne disparaît donc pas. Il est vrai que Foucault désigne les Idéologues comme les derniers tenants du paradigme de l'âge classique, par leur souci de fonder la pensée sur un système complet de signes, mais une caractéristique tirée cette fois de façon nominaliste du langage et non plus des idées. Elle a tout de même le mérite, dans son parti pris grammatologique, presque philologique, de faire apparaître la question du langage comme inhérente à la formation des connaissances.

Quatrièmement, il s'avère difficile de séparer complètement le rationalisme expérimental et matérialiste, ou panthéiste des Lumières, de tout projet d'établissement d'une psychologie empirique, basée sur une théorie en partie physiologique et sensorielle des perceptions et du jugement. Celle-ci donnant lieu, éventuellement, à l'usage de cette *psychométrie* des perceptions mentales qu'avait conçue Wolff, toujours déjà susceptible d'influencer la pédagogie et les institutions scolaires, de produire une théorie rationnelle et formelle des processus d'apprentissage. Le souci psychophysiologique d'une théorie des perceptions et de la pensée traverse déjà la pensée des Lumières, y compris quand leurs représentants sont et restent des rationalistes ou des spiritualistes. Le souci empiriste et psychologique d'un Condillac de déduire les formes de la pensée de la sensation, est aussi, au même moment celui du naturaliste suisse C.Bonnet (1720-1793) qui écrivait en 1755 :

*Ce n'est qu'avec le secours des sens que l'âme acquiert des idées, et celles qui paraissent spirituelles n'en ont pas moins une origine corporelle.*²⁴³

²⁴¹ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Textes pédagogiques. Discours du Gymnase*. Trad. fr. B.Bourgeois. Paris : Vrin, 1990.

²⁴² Nicolas, Serge. *Histoire de la philosophie en France au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 42-58.

²⁴³ Bonnet, Charles. *Essai de psychologie*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 185.

Dans ce qui suit, à rebours de ce que nous venons de montrer dans cette seconde partie, c'est-à-dire les prémisses d'une psychopédagogie empiriste et organiciste, nous voudrions revenir sur la définition du programme rationaliste d'une éducation générale de l'enfance et de la jeunesse. Afin d'éclairer comment la question pédagogique, dans sa forme philosophique la plus générale, a pu se constituer depuis le 19^e siècle, à la fois à l'encontre de la psychologie empirique et dans un souci épistémologique et éthique, ou sociologique et moral, il est intéressant de confronter les œuvres et les conceptions de Kant et Durkheim. L'un produit le programme le plus général, après Rousseau, d'une éducation générale, intellectuelle et expérimentale, à la fois disciplinaire et libérale, celui d'une formation de soi compatible avec les institutions politiques, garantie par elles. L'autre, largement influencé par le premier, pense le cadre social et politique qui justifie de façon objective les obligations morales et politiques de l'éducation et la valeur transcendante de l'institution sociale sur l'existence individuelle.

Proche du psychologue et philosophe pragmatique J.Dewey (1859-1952) aux Etats-Unis, et du philosophe néo-kantien P.Natorp (1854-1924) en Allemagne, Durkheim suggère l'instauration d'une pédagogie marquée par la dimension sociale, fondée sur le développement de l'enseignement des sciences expérimentales, mais aussi des sciences humaines, qui implique que le médiateur essentiel du développement de la vie mentale individuelle et de sa maturation soit la socialisation et ses obligations morales objectives. Or tous les deux, Kant et Durkheim, à la différence de Rousseau, écartent de la pédagogie et de l'éducation une trop grande importance octroyée à la psychologie individuelle empirique, comme science normative de l'éducation et de l'enseignement. Doit-on en cela, les considérer opposés à ces pédagogies de l'activité et de la spontanéité ? Ils le seraient parce qu'ils s'affirment comme les tenants déclarés d'une obligation disciplinaire et d'une morale du devoir, ainsi que d'une éducation rationnelle qui, réunis, excluent d'emblée tout exercice immédiat, jugé illusoire, de l'autonomie. C'est à partir d'une telle interrogation que nous allons analyser leurs conceptions de l'éducation.

Troisième partie :

La formation entre Kant et Durkheim.

3-1 Discipline et/ou liberté?

La définition de l'éducation requiert de déterminer si elle est la contrainte d'une discipline infligée ou l'émergence d'une subjectivité libre d'elle-même dans un rapport de réciprocité entre l'éduqué et l'éducateur. Il en découle une irréductible opposition trop souvent niée.

3-1-1 L'éducation : contrainte répressive ou discipline consentie ?

En poursuivant la lecture d'un article précédemment cité, de F.Best, on voit que cet auteur abonde dans le sens d'une démarche opposée aux attitudes autoritaires. Si éduquer, c'est bien : *transformer, agir sur une personne*, ce qui suppose la puissance d'une contrainte opérante sur celle-ci, pour autant :

*(...) cette transformation et cette action sont acceptées, voire souhaitées et voulues par l'éduqué dans une éducation non autoritariste, à tel point qu'on parle de plus en plus de l'action en retour de l'éduqué sur l'éducateur.*²⁴⁴

Le rapport éducatif n'est donc plus une soumission, un assujettissement, mais :

*(...) serait l'action réciproque de deux sujets l'un vers l'autre qui aboutirait à la transformation des deux personnalités mises en présence*²⁴⁵.

Or c'est là évoquer directement la relation d'intersubjectivité qui préside à la rencontre de deux êtres humains en général, dès que ceux-ci entrent en relation de façon non indifférente, non instrumentale, et se reconnaissent comme *alter ego* l'un de l'autre. C'est-à-dire dès qu'ils échangent par des signes, par des symboles, affects, percepts et concepts, ou dans des actes, selon une visée subjective de relation mutuelle qui, pour eux, suppose la croyance ou l'assurance partagée d'une communauté de pensée et d'existence qui n'implique pas une domination infligée de l'un à l'autre. En ce sens l'éducation donnée et reçue appelle consentement et mutualité et faible hiérarchisation des relations, parce qu'elle procède d'un ordre des fins placé sous la condition d'une assomption de la liberté individuelle. Toute éducation rationnelle qui admet la liberté du sujet humain, vise à l'émancipation et à l'autonomie de l'éduqué, parce qu'elle considère que c'est là sa destination même. Le philosophe H.Spencer le dit à sa façon, lorsqu'il écrit :

*L'éducation, de quelque nature qu'elle soit, n'a-t-elle pas pour fin prochaine de préparer l'enfant à la vie, de former un citoyen qui puisse faire son chemin dans le monde.*²⁴⁶

Elle nécessite donc tout autant responsabilité et maturité chez l'éducateur, une pondération dans ses directives et ses attitudes, que, chez son pupille, désir et consentement à apprendre et à se conduire selon des consignes et des suggestions lui venant d'un autre que lui. Une action éducative qui ne

²⁴⁴ Maliaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Op. cit., p.192.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Spencer, Herbert. *De l'éducation*. Paris : Alcan, 1930, p. 176.

rencontrerait que refus, désobéissance et conflit, se verrait aussitôt limitée dans son pouvoir et ses effets et produirait des conduites négatives quant à elle. Il semblera donc nécessaire de prendre en compte la dimension relationnelle propre à l'action éducative qui est celle d'une transformation subjective des personnes dans un rapport d'acceptation de l'influence qu'on exerce sur elles. En cela, on ne saurait opposer l'éducation, réduite à son sens d'activité d'éducation morale spécifique de la personne humaine, qu'arbitrairement aux actions d'enseignement et d'instruction, comme si ces dernières pouvaient faire absolument l'économie de toute démarche éducative. F. Best écrit :

*L'éducation engage des personnes considérées aussi bien dans leur devenir moral, affectif, physique, que dans leur devenir intellectuel et dans l'évolution de leur savoir.*²⁴⁷

Une telle conception intersubjective de l'éducation, anti-autoritaire et égalitaire, libérale, comme celle de F. Best, peut sembler fidèle aux formes modernes les plus usuelles de celle-ci. On sait qu'elles distinguent absolument asservissement et discipline consentie, épanouissement personnel et dressage. Or elle vient pourtant tendanciellement s'opposer à l'idéal éducatif tout aussi moderne, lui asymétrique, de l'obéissance primordiale de la volonté de l'enfant à son éducateur, de l'élève au maître-enseignant, comme on peut le trouver, par exemple, chez Kant. Cet idéal oblige d'abord à l'obéissance à la règle imposée par l'autorité éducative. Certes, chez l'éduqué, une telle obéissance ne se doit qu'en vue de l'exercice de la liberté à venir du sujet humain rationnel parvenu à maturité qu'il sera, mais elle ne saurait être immédiate. Elle doit se conquérir et se préparer dans le respect des obligations collectives et sociales, ou bien dans l'observance de la règle d'une discipline et d'une méthode d'étude. Kant écrit :

*La discipline garde l'homme de s'écarter, par la faute de ses impulsions animales, de sa destination, l'humanité. Ainsi, elle doit le brider pour l'empêcher de se livrer aux dangers dans le désordre et l'irréflexion. [Elle] n'est donc qu'instance négative, l'action par laquelle on défait l'être humain de sa sauvagerie. (...) [Elle] soumet l'homme aux lois de l'humanité et lui fait sentir, la première, la contrainte des lois.*²⁴⁸

Comme l'écrit M. Crampe-Casnabet, Kant reste fidèle à l'usage traditionnel du terme de discipline venu des valeurs sociales du latin médiéval et du protestantisme. Il a pour lui le sens d'instruction nécessaire, de directive et de délimitation ferme de la conduite, donc aussi la valeur considérée indispensable à l'éducation d'un : *néгатif qui est de l'ordre de l'interdit.*²⁴⁹ Elle implique la persistance d'une dissymétrie non récusée entre l'autorité éducative adulte et l'enfant, ou l'élève, et le maintien d'un pouvoir assuré de contrainte et de commandement exercé sur ce dernier par ses maîtres. Et si cette dimension privative, négative, est nécessaire à la maturation des personnes, elle n'implique nullement l'absence d'apports positifs dans l'éducation morale, esthétique, intellectuelle

²⁴⁷ Ibid., p.192.

²⁴⁸ Kant. *Œuvres philosophiques. Propos de Pédagogie*. Tome II. Paris : Gallimard, 1985, p.1150.

²⁴⁹ Crampe-Casnabet, Michèle. « Du dressage à la civilisation : Kant », in : *L'Éducation Approches philosophiques*.

Ouvrage publié sous la direction de Kahn, Pierre ; Ouzoulias, André ; Thierry, Patrick. Paris : Puf, 1990, p. 229-245.

et culturelle. Ce en quoi elle n'apparaît pas non plus synonyme d'un idéal éducatif répressif. Kant écrit encore :

*La contrainte, qui réprime et finit par détruire la tendance constante qui nous pousse à nous écarter de certaines règles s'appelle discipline. Elle se distingue de la culture (Kultur) qui doit simplement nous donner une aptitude (Fertigkeit) sans en supprimer en retour une autre déjà existante. La discipline contribuera donc à la formation (Bildung) d'un talent qui déjà par lui-même a une propension à se manifester, mais par un appoint négatif, tandis que la culture et la doctrine y fourniront un appoint positif.*²⁵⁰

Définie ainsi, l'action éducative implique une opposition dialectique positive entre la contrainte et la liberté, entre la règle imposée et l'orientation réfléchie et choisie. Elle ne peut donc pas en venir à valoriser l'exclusion de toute négativité institutrice, à souhaiter la suppression de toute discipline infligée. La positivité de la valeur non répressive de l'éducation et sa finalité émancipatrice ne peuvent nullement supprimer la nécessité d'avoir recours à des contraintes disciplinaires limitatives, donc négatives. Autrement dit, l'affirmation positive d'une liberté active chez l'enfant, ne peut se passer de la passivité infligée et négative d'une limitation de son être. La proposition pédagogique kantienne repose sur une irréductible dualité de la nature humaine et de l'action éducative.

3-1-2 Modernité libérale ou tradition morale coercitive ?

De ce qui précède, on inférera qu'un certain modernisme éducatif contemporain, favorable à l'intersubjectivité, à l'interactivité et à l'autonomie, en son sens psychologique, peut se voir opposé à une conception philosophique de l'éducation, fondée elle aussi sur l'autonomie, mais en un sens ancien plus purement rationaliste. Il est fondé sur la dichotomie, chez l'enfant ou l'être humain immature du désir impulsif, ou d'un penchant animal à l'égoïsme, et de la raison réflexive. Car, selon Kant, la nature manifeste une incapacité à conduire le petit d'homme. Elle le livre à la fois aux dérèglements dus à une insuffisance de l'instinct, contrairement à l'animal, et à ceux d'une liberté encore trop précoce, cela tant qu'il n'a pas appris à se conduire selon des principes rationnels. Comme le rappelle M.Crampe-Casnabet, toujours selon Kant, la nature est défaillante et, à l'enfant, : *il faut tout acquérir des caractères qui définissent spécifiquement l'homme.*²⁵¹ De plus, le passage chez l'homme d'un état de nature primitif à celui de civilisation, a fait naître inégalité des conditions, oppression mutuelle et déséquilibre, marquant par là une irréparable rupture avec toute harmonie naturelle. Kant en déduit l'hypothèse pessimiste d'un mal radical propre à l'homme qui interdit de le concevoir encore comme un être naturellement bon. En ce sens, si la civilisation apporte à l'homme l'exercice d'une liberté positive, par cette liberté cette même civilisation : *introduit dans le naturel une indétermination, la possibilité d'un choix et donc celle d'un choix mauvais*, écrit Crampe-Casnabet résumant les thèses de Kant. De sorte que la civilisation : *introduit*

²⁵⁰ Kant *Critique de la raison pure*. Trad. fr. Tremesaygues-Pacaud, Paris : Puf, P.491.

²⁵¹ Crampe-Casnabet, Michèle. « Du dressage à la civilisation : Kant », *Opus cit.*, p. 234.

dans le naturel un trouble et un déchirement qu'en elle-même la nature ignore, écrit-elle encore en suivant les analyses de Kant²⁵². L'homme est donc désormais prédisposé à un clivage entre passions et raison, entre un vouloir impulsif et arbitraire et un rapport mesuré à la légalité, qui ne saurait se résoudre spontanément dans l'éducation, parce qu'il est un être divisé par sa double nature rationnelle et animale, intellectuelle et sensible.

Or, entre les conceptions éducatives d'un Kant et celles, très modernistes, de la psychopédagogie, un grand nombre de sciences nous ont apporté des données nouvelles quant au corps humain et à la vie en général. Ce sont l'embryologie, la neurophysiologie, la génétique, la biologie moléculaire, mais aussi la paléontologie et l'éthologie pour la vie animale. Des savoirs positifs auxquels il faut ajouter le déploiement, depuis les débuts du 19^e siècle, de ces sciences de l'homme et de la société, du *sujet humain* dans ses différents aspects, que sont la psychologie, la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, et, entre sciences humaines et exactes, ces autres disciplines que sont la pédiatrie, la psychiatrie et la psychopathologie. Au sein de ces différents domaines plus ou moins rigoureusement scientifiques, toute attestation d'une persistance en l'homme d'une spontanéité naturelle, animale, instinctuelle ou résiduelle, aura été marquée et transformée par des interprétations complexes. Elles auront porté sur le rôle joué dans la maturation et le développement du petit d'homme, en vrac, par l'inné génétique, l'adaptation biologique, l'affectivité, la sexualité, le langage, l'action sur le milieu, l'intersubjectivité, les rapports sociaux, l'expérience et l'acculturation. Ainsi, le psychologue P.Guillaume peut écrire, en 1932, relativement à ces deux attitudes typiques de l'enfant que sont, dans la relation aux autres et dans l'apprentissage, la *sympathie* et l'*imitation* :

*En résumé, la part de l'instinct dans la sympathie et dans l'imitation semble chez l'homme assez réduite. L'instinct ne possède plus ici la précision suffisante pour assurer des réponses immédiates à la perception des actes et des expressions morales des autres hommes : son existence se manifeste néanmoins par le puissant intérêt que ces perceptions provoquent d'emblée chez l'être humain. Il se définit par les tendances auxquelles imitation et sympathie donnent satisfaction plutôt que par un mécanisme inné qui les produirait automatiquement.(...) Des instincts trop précis, trop rigides seraient incompatibles avec une adaptation mobile à des situations infiniment variables et capables de progrès indéfinis. L'homme doit apprendre, achever de définir ses tendances et ses aptitudes au contact de l'expérience.*²⁵³

De telles observations montrent que les impulsions puissantes, ici instinctuelles, qui portent l'enfant à percevoir autrui et à s'y attacher, à se relier à lui, ne se définissent objectivement en termes d'adaptation que par les tendances spontanées, les *inclinaisons*, que l'imitation du prochain et les liens affectifs externes de sympathie à son égard viennent chez lui favoriser, donc par une visée de satisfaction inhérente à ses conduites relationnelles. En ce sens, ce sont bien les modalités externes de l'interaction corporelle, mentale et sociale qui conditionnent et définissent l'accomplissement

²⁵² *Ibidem*, p. 237.

²⁵³ Guillaume, Paul. *Manuel de psychologie*. Paris : PUF, 1969, 13^e édition., p. 60.

fonctionnel de la satisfaction des tendances affectives de l'enfant. Dans leur variabilité, elles ne peuvent donc être que très peu dépendantes d'un mécanisme inné qui, parce qu'organique, serait essentiellement interne. On comprend ici que de telles tendances étroitement liées à l'imitation et à l'affectivité envers autrui, ce sont aussi des conduites, apparaissent alors nécessairement comme déjà dissociées de l'expression mécanique ordinairement stéréotypée des instincts et donc assez peu déterminées par eux. De telles analyses psychophysiologiques ne donnent pas non plus nécessairement totalement tort à une perspective éducative kantienne qui s'avère, à l'examen, plus complexe qu'il n'y paraît.

Il faut se souvenir combien la théorie kantienne des conditions de la connaissance comporte d'insistance sur la dimension d'abord concrète et intuitive de l'expérience sensible, sur sa relation à l'externe, à la matière de la sensation comme condition même de validité d'une représentation et d'un concept. Dans le domaine moral, cela n'est pas à l'identique, puisque la liberté humaine est inconditionnée tout en étant soumise à l'impératif du devoir et de la loi. Or comme l'être humain n'est justement pas mû par l'instinct, à la différence de l'animal, et qu'il se trouve d'emblée libre par sa constitution naturelle, le risque d'un dérèglement de la conduite est très grand chez l'enfant, cela dans la mesure où il n'est pas immédiatement mûr pour se régler de façon rationnelle. Il y a donc là déjà une grande *variabilité* dans l'adaptation au monde, une indétermination. Kant n'oppose donc pas la contrainte de la discipline, la détermination externe, à la liberté, l'indétermination subjective interne. Il les fait conditions l'une de l'autre. Il ne professe donc pas une conception autoritaire et déterministe de l'éducation :

*L'un des grands problèmes de l'éducation est de savoir comment allier la soumission à la contrainte de la règle et la capacité d'user de la liberté. (...) Je dois accoutumer mon élève à endurer une contrainte imposée à sa liberté et le conduire en même temps à bien user de celle-là. (...) Ici s'imposent les observations suivantes : 1° Il convient de laisser l'enfant libre en toutes choses hormis celles où il se nuit à lui-même (...). 2° Il faut lui montrer qu'il ne peut atteindre à ses fins qu'en laissant les autres atteindre les leurs (...). 3° Il faut lui montrer qu'on lui impose une contrainte capable de le mener à l'usage de sa propre liberté.*²⁵⁴

Pour autant Kant n'a pas non plus une conception libérale de l'éducation, il préconise tout autant que la première éducation soit aussi un *dressage*, cela afin que l'enfant apprenne à ne pas abuser de sa liberté. L'éducation doit en ce sens redresser la *grossièreté* de la nature, la nature de *bois tordu* qui caractérise l'homme, afin de lui donner jouissance de son état de civilisation sans qu'il en vienne à se nuire à lui-même et à son semblable. Il y a donc aussi dans l'action éducative, telle que Kant la conçoit, une dimension initiale et initiatrice de conduite imposée et forcée, limitée mais irréductible, celle d'un *dressage* qui vise à transformer la nature incertaine de l'homme afin de le rendre paradoxalement autre, mais seulement pour le rendre à lui-même comme être rationnel.

²⁵⁴ Kant. *Propos de pédagogie; Op. cit.*, p. 1161.

L'hétéronomie subie de la loi éducative est donc la condition de possibilité de l'autonomie de la personne parvenue à maturité.

La modernité éducative kantienne ne renonce donc ici nullement à l'imposition et à la coercition, parce qu'elle les croit insuppressibles chez un être humain pensé comme foncièrement ambivalent, capable du meilleur et du pire. Le kantisme ne peut pas penser l'hypothèse, à la fois paradoxale et double, d'une culpabilité résiduelle quant à la loi et d'un excès de volonté qui seraient d'emblée source de haine contre soi et l'autre chez l'enfant et l'adulte, du fait d'une insatisfaction inépuisable du désir ou du besoin. Pas plus qu'il ne conçoit que le désir immodéré de domination, liée à la faiblesse constitutive de l'enfant humain, soit la cause éventuelle de l'impossibilité d'une éthique rationnelle consistante de la volonté et du désir, bien qu'elle soit abordée assez explicitement dans l'*Emile* de Rousseau. L'éducation comme affirmation positive d'une liberté volontaire subjective reste hantée par la menace de la destructivité et de la nécessité de la conjurer et de la contenir dans l'obéissance et la discipline. La liberté rationnelle n'est donc pas directement propice à une éducation libérale, si ce n'est à articuler discipline et émancipation intellectuelle dans le cadre d'une obligation morale posée en absolu de la volonté. De cette contradiction, curieusement, ni Kant ni Rousseau ne peuvent se délivrer, bien que ce ne soit pas pour des raisons identiques. L'un parce qu'il y a le risque de dénaturation qu'il faut éviter, Rousseau, l'autre parce qu'il y a menace de brutalité et de méchanceté dans la nature même, si elle n'est pas corrigée, Kant.

3-1-3 L'éducation est-elle prise dans un paradoxe irréductible?

Si l'on s'en tient à la conception kantienne, la situation éducative n'est pas de symétrie entre générations, mais plutôt paradoxale. Elle repose de façon intrinsèque sur la dualité oppositive de la contrainte et de la liberté. Celle-ci peut toujours donner lieu à une interprétation négative qui n'est pas tout à fait celle de Kant, comme il faut le souligner. Paradoxe redoublé, une telle interprétation négative de la dualité éducative conduit parfois à l'affirmation de la nécessité de sa suppression. Ce qui donne lieu soit à une doctrine fortement coercitive, traditionaliste de l'éducation, soit à des orientations libertaires excessives où la question de la non naturalité des lois humaines est finalement négligée. Nous avons évoqué à plusieurs reprises la résurgence régulière d'une telle contradiction dans le cadre prédisposé de la culture du monde occidental. Elle est due, si l'on écoute la philosophie des Lumières, au caractère indéterminé, à la capacité de *progrès indéfinis*, de l'action adaptative du sujet humain, à son pouvoir créatif d'inventer ses conduites quant au monde et à lui-même. Or on peut nier idéologiquement cette contradiction par un souci de positivité, vouloir l'expulser des théories de l'éducation, ou bien, tout au contraire, en assumer négativement et positivement la contrainte interne.

Un tel rejet peut se faire de plusieurs façons qui ne sont pas identiques entre elles. On peut tout d'abord postuler une pleine égalité sans nuances entre l'éduqué et l'éducateur, révoquant par la

même sans conditions tout exercice d'une autorité. On peut nier toute dimension de contrainte de l'éducation dans l'instruction et dissocier absolument enseignement et relation éducative, comme si enseigner n'impliquait pas une position emblématique, une exemplarité, un engagement éthique quant à la science et à la vérité. On peut encore s'efforcer d'en faire totalement abstraction, voire de ne trouver en cette contradiction et son dévoilement apparent que le souci exagérément moral d'une répression. Or de cette contradiction, il faut affirmer qu'elle n'est pas une simple construction intellectuelle, ni l'expression d'une tendance morale répressive. Elle relève plutôt d'une dimension factuelle et/ou structurale qui se sera, avant les sciences humaines, exprimée sur le plan philosophique. Elle semble appartenir de façon objective à la dimension subjective de l'éducation. Si le sujet humain ne peut que s'inscrire dans des normes sociales et culturelles déjà disposées, il n'est pas dans la nature spontanée de son être que cette norme soit en lui prédisposée. Nous n'opposerons pas ici norme et loi, comme le fait Foucault. La relation conditionnelle à une loi, à une règle, qu'implique l'éducation ainsi que sa nécessité, reposent sur un inconditionné relatif. L'homme se doit de se donner à lui-même une loi, y compris par une conformation mimétique et empathique obligatoire du soi à la loi collective, très fortement accusée au sein des sociétés traditionnelles. En ce sens l'opposition, un peu littéraire, du maître-enseignant et du pédagogue serait l'expression métaphorique, symptomatique, mais aussi politique, d'une contradiction inhérente à la *fonction éducative*, si on pose sociologiquement l'existence de celle-ci comme une donnée structurelle constante de la réalité humaine.

3-2 La théorie kantienne de l'éducation.

Au sein de la formation individuelle Kant distingue, la discipline, l'instruction et la conduite. Elles ne relèvent pas toutes les trois d'une même norme et ne s'opposent pas à l'autonomie. On ne peut comprendre les conceptions kantienne de l'éducation sans aborder sa conception des facultés de l'âme et le statut qu'il donne à une éventuelle psychologie. Kant s'inscrit dans l'idéal éducatif allemand de la formation (*Bildung*).

3-2-1 Discipline, instruction et conduite : définitions.

Au sein de l'éducation, pour ce qui relève de la *formation*, Kant distingue nettement la part négative, la *discipline*, de la part positive, l'*instruction* et la *conduite*.²⁵⁵ En allemand et en son sens commun, la formation (*Bildung*) se distingue de l'assistance au petit enfant, elle succède donc aux soins de l'éducation élémentaire de la première enfance (*Erziehung*). Une telle opposition repose chez Kant sur la différence entre ce qui relève de la contrainte mécanique naturelle, le conditionné, et ce qui relève de la contrainte morale par autodétermination, la liberté. L'être humain, à la fois nature animale et raison, est assujéti à une détermination passive de son être, qu'il subit dans un vécu contradictoire, et par une relation à l'inconditionné, indéterminée. Cette dimension

²⁵⁵ *Propos de pédagogie*. Opus cit., p. 1159.

d'indéterminé propre au sujet humain doit recevoir d'elle-même sa détermination pour être une liberté en acte, justement parce qu'elle est une liberté et un accomplissement. E.Renault, écrit à ce propos que, selon J.G.Herder (1744-1803), philosophe contemporain de Kant et adepte de l'historicisme, le terme de formation souligne : *que c'est l'humanité elle-même qui s'éduque dans l'histoire en vertu de sa propre activité*²⁵⁶. Pour Kant, une telle liberté de se former, suppose que la condition du sujet humain soit dépendante d'un devoir de conformation à une loi régulatrice et, tout autant, la liberté de choisir délibérément les principes de ses actions, c'est-à-dire une autorégulation. Celle-ci s'acquiert par l'apprentissage du recours à la règle sur les plans théorique et pratique. Kant écrit :

*Pour former le caractère chez les enfants, il est très important de leur faire percevoir en toutes choses l'existence d'un certain plan, de certaines lois à suivre avec la plus grande exactitude.*²⁵⁷

L'affirmation positive de la conformation à la loi naturelle par l'*instruction* et l'obéissance rationnelle à la règle morale dans la *conduite*, forment toutes deux les limites et le cadre directeur qui doit venir prolonger la simple *discipline*, la part négative de l'éducation. Il faut remarquer qu'une telle tripartition se retrouve presque à l'identique dans les conceptions éducatives françaises de la fin du 19^e siècle, dans la différence axiomatique que fait le philosophe et historien républicain G.Compayré, entre éducation intellectuelle, morale et physique.²⁵⁸ Une telle différence du négatif et du positif traverse et travaille l'action éducative et la formation individuelle. Elle n'est pas étrangère au développement de soi, à l'élévation subjective à la dimension d'humanité qui est le but même de l'éducation selon Kant. Car la finalité de toute éducation est d'accéder par soi-même à la culture (*Kultur*), ici comprise comme exercice d'une perfectibilité commune qui est aussi l'exercice d'une civilité. Kant écrit :

*La partie positive de l'éducation est la culture. Sous ce rapport, l'homme se distingue de l'animal. La culture consiste surtout à exercer les facultés de l'âme.*²⁵⁹

3-2-2 Culture et facultés de l'âme : quelle relation ?

Si, comme se propose de le faire Kant, on veut fournir un concept systématique de l'éducation, quant à sa *fin globale*, on obtient le tableau suivant. D'un côté on aura la *culture générale* des facultés de l'âme, de l'autre on aura leur *culture particulière*. La première est soit *physique*, donc disciplinaire, on n'y pense pas par soi-même, soit *morale*, et il faut alors que l'élève agisse par lui-même en se donnant des maximes, ce qui ne saurait correspondre à l'acquisition de simples habitudes. Ici, en s'opposant à l'éducation par l'habitude, Kant semble s'écarter de la

²⁵⁶ Renault, Emmanuel. « Le concept hégélien de civilisation et ses signifiants : Bildung, Kultur et Zivilisation. », Publié dans *Les Equivoques de la civilisation*, sous la dir. de B.Binoche. Paris, Champ Vallon, 2005, p.230.

²⁵⁷ Kant. *Propos de pédagogie*, p. 1186.

²⁵⁸ Compayré, Gabriel. Article « Pédagogie (histoire de la) », in : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Paris : 1911.

²⁵⁹ Kant, *Ibid.* p. 1172.

tradition aristotélicienne, comme si un certain infléchissement de l'éducation morale vers la conscience intellectuelle réfléchie des principes de l'action pratique était la seule condition de sa possibilité. L'élaboration active des principes de la volonté, l'ancienne sagesse contemplative, venant désormais prévaloir sur l'action morale comme passivité conformée par l'habitude. Physique et moral s'opposent donc ici comme l'anatomie à la psychologie dans la science protestante du 16^e siècle, selon la doctrine de l'*homo duplex*. L'ancienne dichotomie entre avoir connaissance de, et s'habituer à, entre l'exercice intellectuel et l'action pratique, se trouve bien déplacée chez Kant de façon moderne du côté d'une intellection pratique de la règle, d'une intellection presque pragmatique des principes de la moralité. On peut donc situer la pédagogie kantienne au sein de ces conceptions de l'éducation intellectuelle et morale par l'activité qui s'étendent de la Renaissance aux Lumières, en passant par l'âge classique et ses philosophies spirituelles et pratiques de la vertu.

La seconde part de l'éducation sera, elle, tournée vers la *culture particulière* des facultés. Celle-ci est nécessaire si l'on veut relier chez l'enfant le savoir et ses capacités. Ce dont l'enfant est capable, il le doit à ses facultés, c'est-à-dire à l'exercice délibéré et relié qu'il peut et doit en avoir et non point à leur usage isolément les unes des autres. Il y a deux sortes de facultés, les plus empiriques, *inférieures*, les plus rationnelles, *supérieures*. C'est ici à une véritable description des facultés de connaissance que se livre Kant et, par ce biais, aussi à l'exposition d'une théorie, reliée à elles, de l'apprentissage. L'éducation positive suppose pour lui l'exercice d'abord d'une culture des facultés inférieures de notre entendement : du *connaître*, le savoir des choses ; des *sens*, la perception sensible ; de l'*imagination*, la forme de la représentation ; de la *mémoire*, la capacité de rétention ; de la force d'*attention*, le pouvoir de la conscience ; de la *combinaison spirituelle*, la nécessité de relier à juste titre les choses entre elles. Mais, de telles facultés seraient *dénuées de valeur*, sans être reliées à l'usage des facultés supérieures, à l'exercice d'une culture de l'*entendement*, la connaissance du général ; du *jugement*, l'application du général au particulier ; de la *raison* enfin, qui est la faculté de voir clairement la liaison du général avec le particulier.²⁶⁰

De la sorte, toute éducation générale peut se définir comme un apprentissage coordonné et successif de l'action pratique et de l'activité intellectuelle, par la mise en relation objective de nos différentes capacités mentales et perceptives au sein d'une expérience de soi et du monde. Elle ne se confond donc pas avec une discipline autoritaire infligée passivement, ni non plus avec l'étude abstraite et dogmatique de connaissances détachées de toute expérience ou expérimentation. En matière de philosophie de l'éducation, sans être libéral, Kant est bien un moderne.

3-3-3 Une science psychologique est-elle possible comme fondement de l'éducation ?

Par la pertinence pédagogique d'une telle description, on voit assez nettement qu'il n'y a pas de théorie générale possible de l'éducation, et/ou de l'apprentissage, qui puisse absolument se

²⁶⁰ Kant. *Ibid.* p. 1181.

disjoindre d'une théorie des facultés du sujet humain connaissant, des conditions de possibilité de la connaissance et de la vie de l'esprit et de la manière dont on peut les représenter, les schématiser. Pertinente, elle l'est en cela qu'elle semble toujours pouvoir recouper, voire rejoindre, les grandes catégorisations actuelles des psychologies scientifiques ou, a minima, rendre accessible leurs modélisations les plus actuelles. Ce qui n'est pas là, encore, sans quelque valeur paradoxale, puisque Kant, dans sa *Critique de la raison pure*, se refusait à toute possibilité de définition d'une psychologie rationnelle, celle-ci ne pouvant se concevoir qu'à partir du *Je pense*, du *cogito*. Selon lui :

Si la connaissance rationnelle pure que nous avons des êtres pensants en général avait pour fondement quelque chose de plus que le cogito, si nous nous aidions des observations que nous pouvons faire sur le jeu de nos pensées et sur les lois naturelles du principe pensant lui-même qu'on peut en tirer : il en résulterait une psychologie empirique qui serait une sorte de physiologie du sens interne, et qui pourrait peut-être servir à expliquer les phénomènes, mais jamais à découvrir des propriétés qui n'appartiennent pas du tout à l'expérience possible (comme celles de la simplicité), ni à nous apprendre apodictiquement d'un être pensant en général quelque chose qui en concerne la nature : elle ne serait donc pas une psychologie rationnelle.²⁶¹

Par ailleurs, il admettait la possibilité parmi les sciences de la nature d'une psychologie, d'une *théorie empirique de l'âme*, mais il la réduisait, du fait de l'impuissance du raisonnement inductif à atteindre à des principes généraux abstraits, à n'être donc que science descriptive. A ce titre, il paraîtra important de rappeler les trois arguments qui le conduisent à réfuter la validité générale des résultats d'une psychologie empirique, car ils énoncent dans leur ensemble un programme critique préfigurant les problèmes épistémologiques que vont rencontrer les différentes psychologies scientifiques : a/ bien que, par abstraction, nous considérions séparés les phénomènes psychiques, ils forment en réalité un tout uni dont les parties ne se peuvent séparer, ni combiner ; b/ le sujet qui pense ne peut pas être en même temps objet d'expérimentation ; c/ l'expérience en elle-même modifie déjà et altère l'état de l'objet observé. Kant écrit :

La théorie empirique de l'âme ne pourra même jamais se rapprocher de la chimie comme art de décomposition systématique ou comme théorie expérimentale ; car la diversité de l'observation interne ne se laisse décomposer que grâce à une simple distinction de pensée, qui ne permet pas de maintenir les éléments décomposés et de recomposer à volonté ; il est encore moins possible de soumettre un autre sujet pensant à des expériences appropriées à notre but, et même l'observation à elle seule altère et transforme déjà l'état de l'objet observé.²⁶²

Kant se montre ainsi paradoxalement à la fois l'inspirateur d'une philosophie antipsychologique rigoureuse, les contenus complexes de pensée ne peuvent se présenter et représenter disjoints des synthèses qui les appréhendent, et, en même temps, comme le remarquable théoricien d'une analyse

²⁶¹ Kant, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. Trad. fr. Tremesaygues, A. et Pacaud, B. Paris : Puf, Coll. Quadrige, 1984, p. 282.

²⁶² Kant. *Œuvres philosophiques*. Tome II. *Premiers principes métaphysiques de la science de la nature*. Paris : Gallimard, 1985, p. 369.

des différentes facultés mentales qui sera la base formelle de certains des modèles descriptifs de la psychologie expérimentale à venir et de ses applications à la pédagogie.

3-3-4 Quelle est la modernité éducative de Kant ?

Paradoxe à plusieurs titres, la conception kantienne de l'éducation nous apparaît d'autant plus comme relativement moderne. Elle peut entraîner, à travers une lecture méthodologique de l'usage des facultés, une certaine psychologie rationnelle de la connaissance, cela malgré chez lui la définition du sujet humain pensant comme d'ordre *transcendental* et donc irréductible aux résultats d'une psychologie objective. Elle comporte une rupture avec la conception classique antique d'une éducation morale qui serait, par le recours à l'habitude, donc à des aspects empiriques, distincte de l'éducation intellectuelle. Elle admet, d'une manière certes relativement contradictoire, un postulat nouveau, éminemment moderne depuis Montaigne, qui est que l'exercice intellectuel et le savoir ne valent que s'ils sont en relation avec l'usage des facultés et l'expérience directe que l'enfant ou l'élève peut et doit faire des choses par lui-même et non le simple exercice scolastique du savoir. Ainsi, comme il l'écrit : *mieux vaut savoir peu, mais savoir ce peu solidement, que beaucoup et en surface.*²⁶³ Le *peu* en question n'est pas une simple restriction des programmes d'enseignement. Il illustre la problématique épistémologique kantienne du caractère limité aux conditions de notre expérience de tout savoir possible et, inversement, l'inutilité pour l'esprit de connaissances dont nulle expérience ne pourrait jamais rendre compte.

Une telle proposition, si on lui adjoint les thèses de Rousseau, n'est pas sans relation avec ce que les tenants d'une *éducation nouvelle* présenteront dès le début du 19^e siècle comme la base d'une révolution copernicienne en pédagogie. Or Kant a non seulement lu très attentivement l'*Emile*, mais également soutenu la toute première école expérimentale en Allemagne issue lointainement des thèses de Rousseau. Il s'agit du *Philantropium*, fondé par J.B. Basedow (1723-1790) à Dessau en 1774.²⁶⁴ S'il n'a pas admis non plus l'ensemble des principes qui inspiraient les orientations de cette école, il a reconnu avec celle-ci la nécessité d'une expérience nouvelle en pédagogie. Il a lui-même enseigné la pédagogie en s'inspirant du livre de méthodologie rédigé par Basedow, son *Manuel élémentaire*. Celui-ci préconisait une éducation civique cosmopolite, européenne, au sein d'écoles publiques séparées des institutions religieuses. Les contenus d'étude devaient se voir reliés à la vie concrète, l'hygiène corporelle et l'exercice physique pratiqués. On devait employer avec les élèves une méthode intuitive d'enseignement basée sur l'observation des choses ou par le moyen d'images d'album, ainsi que par des expérimentations et des visites d'ateliers. Dans de telles orientations pédagogiques, il vaut donc mieux savoir quelque chose par

²⁶³ Kant. *Critique de la raison pure*. *Op. cit.* p. 1192.

²⁶⁴ Crampe-Casnabet, Michèle. « Du dressage à la civilisation : Kant », *Opus cit.*

soi-même, par un exercice de ses facultés, plutôt que de retenir mécaniquement des connaissances dépourvues de valeur expérimentale et sans relation au monde vécu.

De manière générale, dans l'ordre du *rationnel*, on peut affirmer que la conception kantienne de l'éducation reconduit l'opposition de la contrainte et de la liberté, du choisi et de l'imposé, dans une complexité nouvelle, subjective cette fois, où les aspects mécaniques de la nature, propres au corps et aux instincts, s'opposent irréductiblement à une expérience de la liberté, elle-même marquée par l'opposition pessimiste du négatif et du positif, du naturel et du dénaturé, du choix et de l'obligation propre au devoir. Pour autant, elle ne pose pas l'éducation au sein d'une conception naturaliste ou organiciste du sujet humain et de l'ensemble social, ni ne décrit l'exercice des facultés et le développement chez l'enfant de ses capacités comme relatives à des *processus* mentaux et sociaux objectifs, ni encore moins physiologiques et cérébraux, par exemple par une théorie des fibres sensorielles et nerveuses. La théorie transcendantale de la connaissance écarte de l'éducation toute tentation psychophysiologique mécaniciste, strictement fondée sur une déduction empirique des facultés. Elle pose et justifie d'une assomption dialectique du corps et du savoir, de l'expérience sensible et du jugement, de la volonté et de la rationalité, fondée sur la logique des concepts et l'affirmation positive du sujet humain individuel dans l'être. Pourtant, la dimension d'une contrainte objective liée à l'existence sociale et à son rapport à une loi, comme responsabilité, n'en est pas non plus exempte. Cela bien qu'il ne s'agisse aucunement chez Kant, comme dans la sociologie organiciste et la psychologie évolutionniste à venir, d'analyser de manière déterministe la fonction de l'éducation au sein de *processus* de reproduction sociale et d'adaptation vitale. Cette dernière dimension sociale et politique de l'éducation n'apparaît chez Kant que dans la notion de formation.

3-3-5 Que signifie la notion de formation, dans son sens allemand de *Bildung* ?

En allemand, le terme de *Bildung* qu'emploie Kant, comporte une connotation inexistante dans le français de *formation* qui le traduit. On la retrouve chez les philosophes J.G.Goethe, J.G.Herder, W.Humboldt, GWF.Hegel, G.Fichte et FWJ.Schelling. Il ne se limite pas à celui de formation intellectuelle et morale acquise par l'étude intellectuelle ou érudite, celle de facultés théoriques, ni même celui, plus étroit en français, de formation spécialisée, pratique et/ou professionnelle et qui se dit en allemand *Ausbildung*. Il exprime la convergence nécessaire qui doit s'opérer dans l'éducation du singulier et de l'universel, du théorique et du pratique, l'idéal goethéen d'une *formation complète* inspirée du modèle de l'éducation antique. E.Renault écrit :

*Entendu en référence à un modèle d'éducation antique, l'idée de Bildung désigne alors tout à la fois une formation complète, intérieure et extérieure, éthique, sociale et politique.*²⁶⁵

²⁶⁵ Renault, Emmanuel. Op.cit., p.231.

Celui-ci suppose de façon sous-jacente le mouvement d'une constitution réflexive du rapport à soi au travers de l'exercice moral. J.Quillien écrit :

*La morale au sens éminent, celle qui prend en compte toutes les dimensions de l'individu humain, n'est rien d'autre que la Bildung, la disposition, produit d'une conquête de soi sur soi, non plus simplement à obéir à la loi, mais à se conduire dans le monde en vertu de sa propre loi, non plus à reconnaître des valeurs, mais à en créer, non plus à se soumettre à l'extérieur, mais à tout rapporter à son propre intérieur.*²⁶⁶

En quelque sorte, il s'agit de susciter l'assomption progressive d'une autonomie individuelle qui n'est nullement le contraire de l'appartenance à la collectivité, mais qui, au contraire, sera amenée à s'accomplir aussi dans l'Etat et la nation comme affirmation d'une culture et d'un individualité. Elle comporte donc une articulation de la volonté individuelle et du devoir, de l'existence civile et civique, de l'existence nationale et de l'idéal civilisateur universel. L'évolution subjective, comme progression individuelle, épanouissement de soi, doit pouvoir s'exprimer au sein de l'appartenance à l'ensemble culturel et social, à la nation ou au peuple, à la civilisation et à ses idéaux les plus remarquables parce qu'universels. Ce qui ne signifie pas non plus une absence de toute distance avec l'Etat.

Cette notion comporte donc l'idée de processus, d'un acheminement vers un but, le devenir qui rend possible l'existence de la civilisation et du droit et auxquels doivent participer par leur évolution personnelle les êtres humains.²⁶⁷ Sans être exactement synonyme de développement, terme qu'emploie Rousseau dans une vision préformationniste, la formation comporte l'idée d'une progression vers le meilleur de soi et de la civilisation. Originellement, le modèle en est celui de l'humanisme politique antique des grecs et provient de la notion de *paideia*, qui, comme éducation supérieure à l'élevage du petit-enfant, peut se définir comme une formation morale et un régime de vie. Il y a donc là un néo-humanisme moderne. Cette conception implique le rapport éthique et politique, culturel, à la communauté civile et n'est donc pas non plus individualiste. On en trouve la théorisation exemplaire à la même époque chez W.Humboldt comme l'idéal de la formation de soi. J.Gandouly écrit à ce propos :

*Au centre de la pensée et aussi des activités de Humboldt, se trouve la notion de Bildung, qu'il définit comme l'idéal de la formation de soi. (...) Ce développement de l'individu en vue de la « formation la plus haute et la plus proportionnée de ses forces en un tout », exige une variété d'incitations la plus grande possible, afin de relier le moi au monde, d'où la nécessité de limiter les pouvoirs de l'Etat. Mais cette philosophie de la culture et de l'éducation, qui est aussi une philosophie politique, ne conduit pas à l'indifférence envers les affaires publiques. (...) il conçoit en effet le rôle de l'individu dans le cadre de ces formes de sociabilité qui apparaissent en Allemagne à la fin du 18^e siècle et qui font un devoir à l'homme cultivé de s'intéresser aux affaires publiques.*²⁶⁸

²⁶⁶ Quillien, Jean. *L'Anthropologie philosophique de G. de Humboldt*. Presse Universitaire de Lille, 1991, p. 509.

²⁶⁷ Cassin, Barbara. *Vocabulaire européen des philosophes*. Espagne, Michel. Article: *Bildung*. Paris : Le Robert, Seuil, 2004, p. 195-204.

²⁶⁸ Gandouly, Jacques. *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg, Pus., 1997, p. 26.

On retrouve chez Kant cette dimension culturelle et sociale de l'existence individuelle à la fin de son traité de pédagogie, mais dans la perspective cette fois cosmopolite d'un *bien universel* qui n'existait nullement dans le monde antique avant les stoïciens.

*On doit orienter [le jeune homme] vers l'humanité à l'égard des autres et, au-delà, vers des sentiments cosmopolitiques. Dans notre âme il est un facteur qui nous fait prendre intérêt 1° à notre propre personne, 2° aux autres avec qui nous avons grandi, 3° il doit figurer aussi un intérêt pour le plus grand bien universel.*²⁶⁹

Or le médiateur de l'universel, entre moi et l'idéal culturel, entre ma dignité et mon devoir, c'est bien la vie civile, l'éducation publique parce qu'elle conduit à l'articulation du soi et de la famille, avec la civilité et le *civisme*.

3-4 Durkheim sociologue de l'éducation.

L'œuvre du sociologue reprend l'ensemble des problèmes philosophiques de l'éducation et leurs aspects contradictoires en les replaçant sur le terrain de l'analyse sociale, celui du fait positif. Peut-on admettre la validité de cette orientation ? Ce faisant, il se montre à la fois le continuateur d'un Kant et celui qui opère un renversement de sa doctrine de l'autonomie morale, but ultime de l'éducation.

3-4-1 Quelle est l'orientation épistémologique de la, des sciences humaines, depuis le milieu du 19^e siècle ?

D'une telle conception kantienne de l'éducation, on va retrouver la présence nodale dans une théorisation de nature sociologique cette fois, chez E. Durkheim. Si celui-ci s'oppose à la doctrine morale et éducative de Kant, à sa dimension d'antinomie, il en conserve certains aspects. La théorie de l'éducation de Durkheim va curieusement se placer à mi-chemin, pour ainsi dire, entre la vision philosophique kantienne, opposant sensibilité et raison, et une conception déterministe et positiviste de l'ordre moral et de l'éducation qui est celle des sciences sociales de la fin du 19^e siècle et des débuts du 20^e. Ce faisant, elle va tendre à intégrer l'une à l'autre, l'explication positive des faits sociaux à l'action régulatrice de l'éducation institutrice. Elle va tacher de relier des lois sociales objectives à une conscience morale universelle qui comporte aussi l'affirmation d'un sujet humain individuel capable d'exercer par lui-même sa liberté. Car, pour le sociologue, il sera d'autant plus nécessaire de souligner et d'analyser la fonction sociale de l'éducation, son action sur les personnes et son importance morale, d'en prendre connaissance, qu'elle est l'expression des formes objectives de la contrainte sociale. Elles sont d'abord inapparentes et indifférentes à l'indépendance individuelle. Durkheim écrit de l'ordre moral objectif que toute société engendre :

Comme la morale exprime la nature de la société, et que celle-ci n'est pas plus connue directement de nous que la nature physique, la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde moral que celle du monde matériel. (...) Mais cet ordre, que l'individu, en

²⁶⁹ Kant. *Pédagogie*. Op. cit., p. 1203.

*tant qu'individu n'a pas créé, n'a pas voulu délibérément, il peut s'en rendre maître par la science.*²⁷⁰

Pour Durkheim, il va d'abord s'agir de décrire et d'analyser, comme faits objectifs, des processus de socialisation et/ou d'adaptation individuelle au milieu social afin d'en prendre explicitement connaissance. Il conçoit la société comme la structure globale d'une entité organique dotée de fonctions et il pose l'éducation, en son sein, comme une intégration au groupe adulte des jeunes par la régulation autoritaire des conduites, dans la double forme d'une reproduction sociale et d'une division du travail. Il écrit :

*De même que la cellule vivante est autre chose que la simple somme des molécules non vivantes dont elle est formée, de même que l'organisme est lui-même autre chose qu'une somme de cellules, de même la société est un être psychique qui a sa manière spéciale de penser, de sentir, et d'agir, différente de celle qui est propre aux individus qui la composent.*²⁷¹

Environ un siècle à peine après Rousseau et Kant, le vocabulaire conceptuel qui environne les questions éducatives et morales semble avoir muté et s'être converti en un discours scientifique, très probablement, celui de ce *stade positif* de la pensée, postulé par A.Comte dans sa loi des trois états. Elle fait se succéder dans l'histoire de la pensée et des sociétés, selon le schéma d'un progrès intellectuel chronologique, les âges théologique, métaphysique et positif.²⁷² Le premier correspond aux croyances théologiques, le deuxième à l'idéalisation des concepts et le troisième à la pensée scientifique qui, elle seule, analyse enfin le réel en termes de faits, de relations objectives et de lois. Durkheim n'est historiquement pas le premier à opérer cette transformation, ni dans l'analyse sociale, ni dans les théories de l'éducation. La naturalisation factuelle du psychisme et une vision empiriste et positiviste de l'apprentissage ont été toutes deux théorisées dans plusieurs ouvrages de philosophie et de psychologie à visée scientifique et expérimentale de 1850 à 1910 en Angleterre. Ainsi ceux du philosophe évolutionniste H.Spencer (1820-1903), du philosophe et psychologue positiviste J.Stuart Mill (1806-1873), ainsi que ceux du psychologue empiriste et disciple du précédent A.Bain (1818-1903)²⁷³. Des auteurs dont Durkheim a été le lecteur. Dans ce type de discours psychologique, comme l'écrit en 1870 le philosophe et psychologue français T.Ribot, ici plus précisément à propos de Spencer, certaines idées apparaissent dominantes :

*Deux idées fondamentales dominant la psychologie de H.Spencer : celle de la continuité des phénomènes psychologiques, celle du rapport intime de l'être et de son milieu. Nous avons vu que s'il est une idée qui tende à prévaloir dans les sciences modernes, c'est celle de progrès, d'évolution, de développement. Dans la nature, comme dans l'histoire, rien n'est isolé, tout s'enchaîne et forme série ; chaque phénomène découle de ceux qui précèdent et contient en germe ceux qui vont suivre.*²⁷⁴

²⁷⁰ Durkheim, Emile. *L'éducation morale*. Paris : Puf, 1992, p.98.

²⁷¹ Ibid., p.56.

²⁷² Comte, Auguste. *Discours préliminaire sur l'esprit positif*. 1844.

²⁷³ Bain, Alexander. *La Science de l'éducation*. 1879.

²⁷⁴ Ribot, Théodule. *La psychologie anglaise contemporaine*. Paris : Ladrance, 1870. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 178.

Dans ces idées, auxquelles Ribot vient largement acquiescer, les conceptions morales et politiques changent nécessairement de teneur, de champ sémantique, parce qu'elles s'efforcent de plus en plus étroitement de se rapprocher de notions issues des protocoles lexicaux et des méthodes des sciences exactes, sur lesquels viennent s'instruire philosophiquement peu à peu celles d'une *science de la nature humaine*, de sciences humaines. Une telle orientation peut alors faire inférer inductivement les lois de l'activité mentale et ses capacités en une succession causale intégrative continue. En partant de l'observation du vivant organique et biologique, on en vient à la nature animale, puis à l'existence corporelle individuelle, ensuite aux formes psychiques générales, enfin aux propriétés du caractère et à la vie sociale.

Les laboratoires de zoologie, d'éthologie, de psychométrie et d'anthropométrie, n'en sont alors à peine qu'à leurs débuts en ce dernier tiers du 19^e siècle, c'est donc bien plus des sciences philosophiques spéculatives qui se constituent par anticipation sous le nom de *science de l'homme* que des pratiques expérimentales véritables, comme celles des sciences physiques.

3-4-2 La psychologie positive de l'éducation de S.Mill : une *éthologie* est-elle le préalable à la définition d'une pédagogie pratique?

Dans une telle perspective d'objectivation des phénomènes mentaux et sociaux, en 1843, le philosophe S.Mill peut écrire :

*Entendue exactement, la doctrine de la « Nécessité philosophique » se réduit à ceci. Etant donnés les motifs présents à l'esprit d'un homme, étant donnés également son caractère et sa disposition actuelle, la manière dont il agira pourrait être inférée infailliblement ; si nous connaissons à fond la personne, et si nous savions toutes les influences qui s'exercent sur elle, nous pourrions prédire sa conduite avec tout autant de certitude qu'en comporte la prédiction d'un phénomène physique.*²⁷⁵

De la sorte, des visions relatives au sujet humain, d'ordre axiologique, viennent s'apparenter et se confondre de plus en plus étroitement avec les principes postulés d'une psychologie individuelle et sociale, d'une science expérimentale inductive des capacités mentales dont on pourrait déduire par ailleurs une science exacte du caractère humain, une *éthologie*, comme le préconise S.Mill. En désaccord avec un A.Comte qui voulait réduire la théorie des fonctions affectives et intellectuelles à la physiologie, Mill affirme la possibilité d'une science positive des faits et des lois psychiques. Celle-ci est possible à partir de l'observation des états d'esprit en tant que cause d'autres états d'esprit, indépendamment d'une causalité corporelle qui renvoie, elle, à des lois physiques. Pour autant, Mill ne nie pas la réalité corporelle et physiologique de la pensée, mais, parmi les phénomènes mentaux, si certains sont dus à des causes physiques, celles-ci sont distinctes de la causalité qui se produit entre états mentaux et qui est donc spécifiquement psychologique. De

²⁷⁵ Mill, John Stuart. *La psychologie et les sciences morales*. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 9.

la sorte, si les sensations ont bien des causes physiologiques, celles-ci ne sont pas la cause mécanique de l'évolution de nos états mentaux, la pensée suscitant d'elle-même d'autres pensées.

Dès lors, puisqu'une science expérimentale des faits mentaux est possible et bien qu'il n'y ait pas de caractère individuel universel dans l'humanité, il y a des lois universelles de formation du caractère. L'éducation peut alors donner lieu à des orientations objectives. Au côté donc d'une psychologie qui, elle, est simple science expérimentale inductive, vient s'adjoindre, comme science déductive, une science du caractère, une *éthologie*, qui va pouvoir rendre le caractère prévisible et éduicable selon des axes pédagogiques et pratiques, donc selon un système de préceptes. De sorte qu'à une science positive purement constatative peut s'adjoindre une science pratique tout aussi objective, mais cette fois prescriptive et normative. Mill écrit en ce sens :

*S'il est impossible d'obtenir par l'observation et l'expérimentation seules des propositions réellement exactes au sujet de la formation du caractère, nous sommes réduits à recourir à un mode d'investigation (...) qui fait porter l'expérimentation non sur les faits complexes, mais sur les faits simples dont ils sont composés, et qui, après avoir déterminé les lois des causes à la composition desquelles sont dûs les phénomènes complexes, en vient à examiner si elles ne fourniraient pas l'explication et l'intelligence des généralisations approximatives qu'on a établies empiriquement au sujet de ces phénomènes complexes. Les lois de la formation du caractère sont, en un mot, des lois dérivées résultant des lois générales de l'esprit (...) Ainsi se constituerait une science à laquelle je proposerais de donner le nom d'Ethologie ou Science du caractère.*²⁷⁶

Et plus loin :

*Tandis que d'une part la psychologie est essentiellement ou principalement une science d'observation et d'expérimentation, l'éthologie, telle que je la conçois, est (...) essentiellement déductive. L'une établit les lois simples de l'esprit en général, l'autre décrit le mode d'action de ces lois dans les combinaisons complexes des circonstances.*²⁷⁷

On a donc de la sorte les bases d'une pédagogie scientifique pratique qui pourra établir les conditions les plus favorables, les principes moyens, les combinaisons empiriques les plus propices au développement des qualités de caractère attendues chez l'élève :

*(...) le grand problème de l'Ethologie est de déduire les principes moyens requis des lois psychologiques générales. La matière de la recherche, c'est le problème de l'origine et des sources de toutes les qualités humaines qui ont pour nous quelque intérêt, soit comme faits à produire ou à empêcher, soit simplement comme faits à comprendre. (...) Et quand l'Ethologie sera ainsi préparée, la pédagogie pratique ne sera plus qu'une simple transformation de ces principes éthologiques en un système parallèle de préceptes, et qu'une appropriation de ces préceptes à l'ensemble des circonstances individuelles données dans chaque cas.*²⁷⁸

Mill écarte par ailleurs, comme *impossible à remplir*, la possibilité d'une recherche directe sur la formation du caractère à partir d'un groupe d'êtres humains *de l'enfance à l'âge mûr* qui serait mis à disposition de la science. On les élèverait et formerait au sein d'un programme expérimental, ce qui permettrait de mener *avec la rigueur scientifique* requise, l'ensemble des expérimentations

²⁷⁶ Mill. Opus cit., p. 65.

²⁷⁷ Mill, Ibidem, p. 67.

²⁷⁸ Ibid., p. 73.

souhaitées. Ici encore, comme avec les incitations d'un Séguin à améliorer la race par l'éducation, on éprouve quelque saisissement à l'idée d'un camp éducatif expérimental, bien que de telles expériences aient été menées durant le 20^e siècle, y compris hors des régimes politiques totalitaires. L'*Ethologie* ainsi comprise, est alors pour Mill la science qui correspond à l'*art de l'éducation*. Il est intéressant de remarquer que celui-ci ne se limite pas à une éducation individuelle, mais embrasse en ses prérogatives la totalité sociale pensée comme dotée d'un caractère psychologique :

*Cette définition nous montre dans l'Ethologie la science qui correspond à l'art de l'éducation, si l'on prend ce mot dans sa signification la plus large, embrassant aussi bien la formation du caractère national ou collectif, que celle du caractère individuel.*²⁷⁹

On retrouve chez Durkheim des préoccupations comparables, celle de la définition d'une théorie sociale du caractère et de l'éducation, cela bien qu'il soit opposé à toute détermination seulement psychologique de l'ensemble social et du caractère individuel. De même, bien qu'il oppose science des faits et discipline prescriptive, il n'en cherche pas moins à poser à partir de la connaissance des lois sociales factuelles une doctrine générale de la moralité et de l'éducation de valeur politique et générale. Comme Mill il passe donc de l'induction à la déduction, du factuel au principiel. Durkheim écrit :

*Après avoir déterminé les différents aspects de la moralité, nous allons rechercher de quelle manière il est possible de les constituer et de les développer chez l'enfant.(...) L'action éducative, en effet, ne s'exerce pas sur une table rase. L'enfant a une nature propre, et, puisque c'est cette nature qu'il s'agit d'informer, pour agir sur elle en connaissance de cause, il nous faut avant tout chercher à la connaître.*²⁸⁰

La question épistémologique qu'on est alors en droit de se poser est ce qu'implique une telle évolution conceptuelle, plus précisément ce que signifie, sur le plan pédagogique, le passage d'une ancienne *discipline* éducative, infligée essentiellement aux mécanismes du corps par l'éducation, à une discipline corporelle et mentale, sociale et morale qui, cette fois, procède d'un tout autre régime de mécanismes de causalité. Ils auront désormais pour noms : *intégration mentale* et *régulation sociale*. La question philosophique de la nature de l'éducation et de la pédagogie n'en est-elle pas très radicalement transformée, dans ce passage de la métaphysique à la science, de la spéculation sur l'esprit à la réalité positive des faits sociaux, moraux et psychologiques ? Faut-il la déterminer comme une modification, peut-être ici de nature *idéologique*, des conceptions du sujet humain et de la vie sociale en rupture avec l'esprit des lumières françaises et allemandes ? Celles-ci, à la fin du 18^e siècle, opposent encore, à l'instar d'un Kant, la rationalité individuelle, synonyme d'autodétermination, et le déterminisme physique et physiologique de nature plutôt mécanique. On peut envisager qu'elles se seraient très probablement opposées, si fidèles à la position kantienne, à la vision à venir, déjà fonctionnaliste, de l'existence individuelle dans *l'organisme* social. Une

²⁷⁹ Ibid., p. 65.

²⁸⁰ Durkheim. *Education morale, op.cit., p.110.*

vision qui se constitue peu à peu postérieurement à la sociologie positiviste de Comte, à l'évolutionnisme de Spencer, à la loi économique démographique de Malthus, à la psychologie et à l'éthologie de Mill et à la sélection des espèces vivantes de Darwin. Comme l'écrit J.F. Braunstein, on sait que, par exemple chez A. Comte, l'opposition de l'organisme et du milieu équivaut à celle du sujet et de l'objet chez Kant²⁸¹. Or une telle substitution n'est nullement la conséquence d'un néo-humanisme rationaliste qui se serait adossé à la science de Newton et à une philosophie transcendantale de la volonté et du devoir. Il y a là une rupture, un basculement épistémologique du sujet humain du côté du domaine empirique des faits positifs, observables et analysables en termes de procès, de processus, de mécanismes fonctionnels et non plus d'intentionnalité, au sens ici d'une réflexivité de pensée se donnant à elle-même ses propres fins.

3-4-3 La science humaine et sociale est-elle une idéologie ? Durkheim, Marx, Adorno, Horkheimer et Weber.

Avant que de pénétrer plus avant dans l'investigation sociologique de l'éducation par Durkheim, une question peut donc se voir posée : la science sociale est-elle prise dans l'*idéologie* ? Par idéologie, nous entendons, à rebours du positivisme et sans référence directe cette fois à l'école des Idéologues, toute conception théorique relative au sujet humain qui n'exprimerait aucune distance critique vis à vis de son discours sur des faits et pas non plus, par voie de conséquence, sur la naturalité de ces mêmes faits. Elle négligerait de se réserver le devoir d'un libre examen exhaustif des principes et des présupposés qui lui permettent de présenter ces faits, ainsi que les conceptions et les régimes de discours qui les sous-tendent. Elle éviterait l'examen et la réduction de ses conditions épistémologiques, phénoménologiques et historiques de production. Elle viendrait exprimer et légitimer par elle-même la réalité de faits présentés, en méconnaissant les modalités de sa propre opération idéale, conceptuelle et discursive, instauratrice et garante d'un réel qu'elle produit tout autant qu'elle l'analyse. Serait idéologique en ce sens, une construction théorique et factuelle qui oublierait de préciser à quelle sémantique, à quels postulats non démontrés, elle a eu recours pour se fonder comme science positive des faits. Certes, comme le rappelle le philosophe G. Belot en 1897, dans une note critique de son édition de la psychologie de S. Mill, il arrive à toute science ce qui advient avec l'idée d'un fait psychique distinct des faits physiques : *l'explication du fait premier qui constitue son point de départ lui reste étrangère et inaccessible*²⁸². Mais les faits objectifs posés tels par les sciences humaines sont-ils véritablement des faits positifs ? Ne doit-on pas supposer à l'encontre d'une telle positivité que les contraintes pratiques d'un besoin intellectuel et social, issu d'instances sociales elles-mêmes contingentes et n'ayant d'autre réalité que le jeu des croyances et des besoins propres à ces instances, prendrait la

²⁸¹ Braunstein, Jean-François. « La philosophie des sciences d'Auguste Comte ». Publié dans : *Les philosophes et la science*, sous la direction de P. Wagner. Paris : Gallimard, 2002, p. 813.

²⁸² Belot, Gustave. Mill. *Psychologie*, p. 32, note n°1.

valeur d'une réalité factuelle organique, posée comme indépendante des sujets humains agissants et de leurs intérêts particuliers ? De telles instances porteuses de croyances objectives seraient de nature multiple : sociétés, classes, congrégations, organismes, pouvoirs, groupes d'intérêts, corporations, etc. Cette transposition réaliste se faisant *de facto* au sein de la description fonctionnelle, modélisée par les travaux, par exemple, du sociologue ou du psychologue. Ce n'est donc pas tout à fait au sens usuel qu'en donne A.Lalande, d'après K.Marx, que nous l'employons. Idéologie a là le sens de :

*Pensée théorique qui croit se développer abstraitement sur ses propres données, mais qui est en réalité l'expression de faits sociaux, particulièrement de faits économiques, dont celui qui la construit n'a pas conscience, ou du moins dont il ne se rend pas compte qu'ils déterminent sa pensée.*²⁸³

Dans notre définition, la production positive des faits par la théorie de la science sociale s'avère elle aussi sujette à caution et considérée comme pouvant avoir en elle-même une valeur idéologique. Cela parce qu'elle méconnaît, cette fois, ses présupposés naturalistes et discursifs pré-constituants au côté de la réalité sociale et politique dont elle est l'expression. Pourquoi, de la sorte, la vision économique de la réalité, les normes fonctionnelles de l'économie, sont-elles devenues au 19^e siècle la loi générale de toute réalité humaine ? Les faits économiques sont-ils vraiment un réel indépendant des procédures intellectuelles et décisionnelles qui les attestent, les évaluent et les organisent ?

Une telle convocation de la dimension idéologique ignorée des sciences sociales, il faut le reconnaître, est par ailleurs en elle-même exposée à contradiction, parce qu'elle est à son tour sous le coup d'avoir admis les présupposés positifs de la sociologie depuis Durkheim : l'existence d'instances sociales cohérentes par le discours et les actes qui agissent à leur insu sur les membres de la société en les déterminant. Si cette définition ne donne donc pas totalement tort à la sociologie dans son entreprise épistémologique d'exhibition du réel social factuel, elle doit tout autant en récuser la simple neutralité – le fameux postulat de *neutralité axiologique* du savant. Par ailleurs, depuis les travaux épistémologiques du sociologue M.Weber (1864-1920), d'une telle contradiction, la sociologie n'a pas été totalement ignorante.²⁸⁴ Tout le problème est alors de pouvoir savoir, dans le domaine des sciences sociales, si les faits sont des faits, ou plutôt le résultat des conceptions théoriques qui les produisent et les établissent comme des faits au sein de systèmes de valeurs et d'interprétations surdéterminants. Ou bien encore, s'il est véritablement possible, comme le préconise M.Weber, de distinguer l'analyse empirique de son évaluation, y compris en introduisant des procédures limitatives et formalisées quant au recours à l'évaluation pratique dans les sciences

²⁸³ Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Tome I. Paris : PUF, collection Quadrige, 1993.

²⁸⁴ Weber, Max. « Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques », in *Essais sur la théorie de la science.*, Paris, Plon, 1965.

sociales²⁸⁵. La question y étant bien évidemment plus accusée que dans les sciences de la nature. Voire, en aggravant considérablement la critique, comme ont pu le faire les membres de l'Ecole de Francfort, les philosophes T.Adorno et M.Horkheimer, les prétendus faits sociaux exhibés et paramétrés, ne tendent-ils pas plutôt à être eux-mêmes l'expression d'une instrumentalisation de la vie humaine par le discours des sciences sociales ? Ce en quoi la production théorique de ces faits exprimerait une vision réifiée de la réalité, issue de groupes sociaux dominants ou de processus coercitifs dont les sciences sociales serviraient indirectement les visées en prétendant ne faire que les instruire. En un tel sens, accusé, le discours sociologique tendrait effectivement à être de nature idéologique au sens d'un Marx. A l'encontre de Durkheim, ces auteurs écrivent en 1944 :

*Même la forme déductive de la science reflète la hiérarchie et la contrainte (...), l'ensemble de l'organisation logique – la dépendance, la connexion, la progression et la combinaison des concepts – se fonde sur les rapports correspondants de la réalité sociale, c'est-à-dire sur la division du travail. Il faut préciser que ce caractère social des catégories du penser n'est pas, comme l'enseigne Durkheim, l'expression de la solidarité sociale, mais qu'il atteste l'unité inextricable de la société et de la domination.*²⁸⁶

La question, criante dans les sciences sociales, du caractère de la réalité humaine envisagée par elles, comme résultant, ou non, des constructions du discours, des dispositifs de formalisation de l'observation des pratiques et des cultures, est ici engagée. Les sciences sociales peuvent-elles échapper à toute idéologie, à toute réification de la réalité par le discours et méconnue d'elles ? C'est là l'une des questions clefs propres aux problématiques des sciences humaines et sociales, cela au delà de la question de leur modélisation qui ne supprime pas définitivement le problème. La systématisation formelle d'une théorie issue de l'observation du réel humain ne peut éliminer de son dispositif, qu'au-delà de la description des faits et de l'entreprise descriptive et explicative qu'elle déploie, elle rencontre inévitablement la question de l'interprétation axiologique de leur sens, donné et reçu, et pas non plus supprimer celle du caractère normatif des institutions décrites et, derechef, des applications prescriptives possibles de ses analyses à la réalité.

Il y a là comme un *cercle vicieux* propre aux sciences sociales dès qu'elles sont devenues des sciences institutionnelles permettant prospective et prévision. Il conduit à considérer comme ineffaçable de leur déploiement la dimension sémantique prédicative en partie conventionnelle de toute science et, dans leur cas spécifique, le caractère partiellement idéologique de leurs hypothèses et concepts. Il s'agit d'une fabrication de réalité selon des fins déterminées d'organisation de la vie humaine. Un tel caractère idéologique apparaît forcément tôt ou tard, dès que de telles sciences s'exemptent de toute production critique et historique des contextes sémiotiques en partie méconnus de leur énonciation. Une telle exemption ayant par ailleurs partie liée avec leur institutionnalisation.

²⁸⁵ Weber, op.cit., p. 431-436.

²⁸⁶ Adorno, Théodor ; Horkheimer, Max. *La dialectique de la raison*. Trad. fr. E. Kaufholz. Paris : Tel/Gallimard, 1974, p. 38.

3-4-4 Faut-il opposer de l'existence individuelle à l'action sociale ? Durkheim et Rousseau.

Durkheim, après Kant, va présenter une description de la situation éducative comme comportant des dispositions de nature opposée, impliquant la nécessité d'un certain forçage de la nature initiale de l'enfant. Il va donc devoir prendre en compte très sérieusement la contradiction apparemment objective de l'individuel et de la moralité sociale dans l'analyse du fait éducatif dans le souci de la résorber, bien que cela n'ait pas été d'emblée son objet. Si Durkheim reconnaît qu'il n'y a rien qui prédispose naturellement l'être humain à s'assimiler à un système de valeurs et de croyances déterminées - thèse qu'on peut dire rousseauiste parce qu'elle présuppose pour l'homme une antériorité d'existence inconditionnée distincte de l'état social – en écrivant que : *spontanément l'homme n'était pas enclin à se soumettre à une autorité politique, à respecter une discipline morale, à se dévouer et à se sacrifier* ; l'éducation vient bien tout de même chez lui transformer : *une table presque rase en un être nouveau*. Or cette nouveauté qui ajoute par l'éducation à l'être individuel sa complémentarité culturelle, vient former l'être social. Car si, de façon générale, la morale est toujours un *idéal social*, que la société dans son ensemble est *l'objectif même de la morale* en tant qu'idéal supérieur et intégratif élevant l'individu au-delà de lui-même, et que l'éducation est une *socialisation méthodique de la jeune génération*, alors :

*(...) le moyen de former moralement l'enfant n'est pas de lui répéter, même avec chaleur et conviction, un certain nombre de maximes très générales, valables pour tous les temps et les pays, mais de lui faire comprendre son pays et son temps, de lui en faire sentir les besoins, de l'initier à sa vie, et de le préparer ainsi à prendre sa part à des œuvres collectives qui l'attendent.*²⁸⁷

Pour ce faire, la société doit donc *surajouter* à la nature première native de l'enfant qui est celle d'un être *égoïste et asocial* sa seconde nature, celle d'un être : *capable de mener une vie morale et sociale*²⁸⁸. Le second n'étant pas le complément naturel du premier, ni son développement nécessaire, l'action éducative, bien que déterminée par le caractère indispensable de l'existence sociale pour l'enfant, vient donc bien contraindre la nature par une coercition que Durkheim dénommera : *violence symbolique*. Dans un tel schéma d'analyse, il y aura donc bien contradiction, opposition sous-jacente entre une pré-individualité posée comme archaïque et un devenir personnel façonné par l'existence sociale et l'éducation. Pourtant, Durkheim ne relève pas cette fois la contradiction latente qu'il exprime ici, en 1911, ni l'écart d'incertitude qu'elle pourrait ouvrir entre nature et culture, ou entre le moi et l'autre. Certes, il a pu remarquer en 1903 que :

*A plusieurs reprises déjà nous avons rencontré d'apparentes antinomies entre les divers éléments de la moralité (...), entre le bien et le devoir, entre l'individu et le groupe, entre la limitation imposée par la règle et l'entier développement de la nature humaine.*²⁸⁹

²⁸⁷ Durkheim. *Education morale.*, p. 104.

²⁸⁸ Durkheim, Emile. *Education et sociologie. L'éducation, sa nature et son rôle*. Paris : PUF, 1997, p. 51-52.

²⁸⁹ Durkheim. *L'Education morale*, p. 94.

Pour lui, la positivité de l'action éducative et sociale en tant qu'amélioration nécessaire de l'être individuel et de ses possibilités vient tout de même résoudre une éventuelle dichotomie du soi et de l'autre irréductible à l'être social. Or est-elle vraiment résolutive ? Car, qu'est-ce donc que cette existence initiale archaïque asociale et égoïste ? Est-ce une entité psychique réelle, substantielle, celle d'un premier soi *égocentrique* comme le nomme Piaget, qui doit se dénaturer et/ou se modifier pour advenir à sa condition de sujet social coopératif, devenant par là même un autre soi meilleur ? Ce serait là retrouver le mythe, ou le concept latent d'une nature humaine individuelle originaire que la société doit toujours défaire, contredire, voire dénaturer, pour se développer. Or l'imposition sociale n'est-elle pas excessivement limitative par rapport aux nombreuses possibilités du développement individuel ?

Par ailleurs, c'est l'action sociale éducative et coercitive qui, elle seule, donne lieu à un élargissement des possibilités du champ de l'expérience individuelle. Une telle nature individuelle originaire, bien que limitée, serait-elle alors, en deçà de la socialisation, toujours substantiellement immanente à elle-même en son unicité psychique, donc comme une sorte d'âme naturelle ? Durkheim ne paraît pas ici très loin de Rousseau, en cela qu'une psychologie naturelle, un réalisme psychologique, s'avère bien être comme la condition de possibilité intrinsèque de la sociologie, de l'opposition de la nature et de la société. Mais alors, cette réalité sociale n'en est pas tout à fait une, puisque l'entité psychique lui préexiste et que la société ne résulte, par rapport à l'individualité, que d'une construction historique ou théorique postérieure qui n'a jamais de légitimité que réduite à ses pouvoirs et idéaux spécifiques. Elle n'a donc été instaurée que par les moyens d'un artifice, rendu nécessaire par l'histoire et le mythe, ou par la violence.

Nous rencontrons ici des questions cruciales et importantes dont la théorisation, notamment chez Rousseau, n'est nullement aisée. Se référant directement à celui-ci, Durkheim écrit :

*Si l'homme n'avait connu d'autres besoins que ceux, très simples, qui ont leurs racines dans sa constitution individuelle, il ne se serait pas mis en quête de la science (...). Il n'a connu la soif du savoir que quand la société l'a éveillée en lui, et la société ne l'a éveillée que quand elle-même en a senti le besoin.*²⁹⁰

Il y a donc eu, avant la société telle que nous la connaissons, une existence humaine qui fut celle d'un état de nature où : *la sensation, l'expérience et l'instinct pouvaient suffire comme ils suffisent à l'animal.*²⁹¹ Mais alors comment a donc bien pu se faire le passage de celui-ci à notre état social ? Rousseau voyait là en guise de cause quelque catastrophe. Une telle hypothèse, celle d'une coupure contre-nature de l'histoire humaine, ne peut pas être celle de Durkheim, puisque pour lui le fait social est premier et d'ordre matériel. Il y a donc eu autrefois - mais quand ? - une humanité sans réelle éducation et pour laquelle la société jouait un rôle moindre. Dans la préhistoire ? On voit ici que la science sociologique d'un Durkheim se fait spéculative. Elle renoue sur ses bords avec ces

²⁹⁰ Durkheim. *Education et sociologie*, p. 54.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 54.

questionnements métaphysiques sur les causes premières qui donnaient auparavant aux sciences leurs principes profonds, afin qu'elles puissent se saisir de leurs objets empiriques. Ne s'agit-il pas ici de la persistance pour la pensée d'une irréductible théorie rationnelle, non empirique des causes ? Mais alors, les fondements de la sociologie sont-ils autres que ceux d'une philosophie ?

3-4-5 Peut-on nier et réduire la contradiction de l'individualité et de la socialité ?
Durkheim, Spencer et Kant.

Un peu plus loin dans ce même texte de 1911, Durkheim va réaffirmer le caractère non opposé de l'existence individuelle et de la vie sociale. Ayant reconnu la place du langage dans la modification de notre expérience individuelle du monde et donc de l'existence sociale qui en est le corrélat, il va affirmer que c'est grâce seulement à la *transmission* que réalise l'éducation que nous avons pu dépasser le stade auquel les animaux se sont arrêtés. L'humanité a acquis le pouvoir d'une *accumulation indéfinie* de ses expériences et connaissances qui : *élève l'homme au dessus de la bête et au dessus de lui-même.*²⁹² En ce sens, l'éducation humaine ajoute à la nature une complexité et des aptitudes qui ne sont nullement dues à l'hérédité. Durkheim n'est donc pas en accord avec le naturalisme psychologique et social d'un Spencer qui écrit, en 1858, apparemment dans la ligne d'un Rousseau :

*(...) la discipline par laquelle la nature enseigne au jeune enfant à régler ses mouvements est la même qui retient sous sa loi la grande majorité des hommes, et par laquelle ils sont plus ou moins moralisés.*²⁹³

Comme pour le psychologue P.Guillaume, on retrouve chez Durkheim une notion analogue à celle de *progrès indéfinis* qui vient reconduire, dans un jargon plus scientifique, l'ancienne idée philosophique de *perfectibilité*. Pour Durkheim, celle-ci nous distingue nettement de la vie animale et naturelle et ne saurait se définir comme une loi de la nature.

Pour une raison humaine qui, chez Kant, reliée à notre pouvoir de connaître, a la possibilité de concevoir un règne naturel des fins et de s'en donner à elle-même, ce qui nous apparaît dans l'idée de perfectibilité, de perfection et de perfectionnement possibles de notre nature, c'est le pouvoir de déterminer subjectivement un indéterminé selon l'idéal d'une harmonie formelle ou d'une loi universelle qui donne à nos actes une orientation. Un tel pouvoir s'accompagne, chez Kant, d'un postulat transcendantal, corrélatif à l'exercice du jugement rationnel esthétique et téléologique, celui de l'existence d'une finalité sans expression d'une fin objective au sein du monde naturel, finalité dont la raison humaine possède pourtant l'idée dans la forme de ses sentiments esthétiques et moraux. Kant écrit à ce propos :

Mais le principe transcendantal qui consiste à se représenter une finalité de la nature, en relation avec notre faculté de connaître, dans la forme d'une chose comme principe de

²⁹² *Education et sociologie*, p. 57.

²⁹³ Spencer, Herbert. *De l'éducation*. Paris : Alcan, 1930, p. 130.

*l'appréciation de cette forme, laisse totalement indéterminé où et en quels cas je dois établir l'appréciation d'un produit selon un principe de la finalité et non pas seulement selon des lois naturelles universelles et il laisse à la faculté de juger esthétique le soin de trouver dans le goût la convenance de ce produit à nos facultés de connaître. (...) En revanche la faculté de juger utilisée téléologiquement indique d'une façon déterminée les conditions sous lesquelles quelque chose doit être apprécié selon l'Idée d'une fin de la nature ; mais elle ne peut conduire à aucun principe tiré du concept de nature*²⁹⁴.

Or, chez Durkheim, pour que la transmission des traditions et des pouvoirs acquis, des règles et des fonctions puisse se faire, pour assurer la finalité des existences individuelles, il faut que d'une génération à l'autre la société joue le rôle d'une *personnalité morale* supérieure aux individus garante de leur existence et de leur développement. Durkheim écrit :

*C'est parce que la morale est chose sociale qu'elle nous apparaît, qu'elle a toujours apparu aux hommes comme douée d'une sorte de transcendance idéale ; nous sentons qu'elle appartient à un monde qui nous est supérieur, et c'est ce qui a induit les peuples à y voir la parole et la loi d'une puissance surhumaine.*²⁹⁵

Kant et l'idéal de la formation individuelle sont donc ici très proches de Durkheim, l'entité sociale et ses institutions politiques et morales jouant, par rapport aux individus, le rôle d'un quasi transcendantal, d'une puissance déterminante et constituante garantissant à leur sujet au delà de la contingence de soi, une finalité. Kant écrit :

*Prenez un homme dans les moments où son âme est disposée au sentiment moral. Si au milieu d'une belle nature, il jouit paisiblement et sereinement de son existence, alors il sent en lui-même le besoin d'être reconnaissant à quelqu'un. (...) En un mot, il a besoin d'une intelligence morale, afin d'avoir, pour la fin en vue de laquelle il existe, un être qui conforme à cette fin, soit la cause originaire de lui et du monde. (...) Et même si un tel état de l'âme se produisait rarement ou ne durerait pas longtemps, (...) néanmoins on ne peut en méconnaître le fondement, à savoir la disposition morale en nous comme principe subjectif qui ne se satisfait pas de la considération du monde de la finalité par les causes naturelles, mais place sous celle-ci une cause originaire suprême gouvernant la nature d'après des principes moraux.*²⁹⁶

Chez Durkheim, il s'agit pour l'individu, donc non moins fortement que chez Kant, des conditions de possibilité morales et sociales de sa progression psychique et de son humanisation, à cette différence que l'être *supra-expérimental* ne soit plus Dieu, mais la forme empirique de la société :

*Nous avons montré comment la société ainsi conçue nous oblige, parce qu'elle nous domine, et comment elle attire à elle les volontés, parce que, tout en dominant, elle nous pénètre. De même que le croyant voit dans la partie éminente de la conscience une parcelle, un reflet de la divinité, nous y avons vu une parcelle et un reflet de la collectivité.*²⁹⁷

En cela, la contradiction que l'on croit pouvoir identifier entre l'existence individuelle et la vie sociale n'existe pas véritablement dans les faits. Durkheim peut donc écrire :

Ainsi l'antagonisme que l'on a trop souvent admis entre la société et l'individu ne correspond à rien dans les faits. Bien loin que ces deux termes s'opposent et ne puissent se

²⁹⁴ Kant. *Critique de la faculté de juger*. Oeuvres philosophiques, T.II. Paris : Gallimard, p. 951.

²⁹⁵ Durkheim. *Education morale*, p. 77.

²⁹⁶ Kant., *Ibid.*, p. 1251-1252.

²⁹⁷ Durkheim. *Education et sociologie*, p. 88-89.

*développer qu'en sens inverse l'un de l'autre, ils s'impliquent. L'individu en voulant la société, se veut lui-même.*²⁹⁸

Pourtant, Durkheim n'est pas non plus sans admettre que la vie morale est complexe. Elle abrite des contraires qui, pourtant, ne peuvent se voir opposés dans les faits, parce que, pour lui, l'obéissance au devoir, le respect de la règle, l'attachement au groupe, l'acte moral, en tant que tels, même s'ils appellent sacrifice et abnégation, des termes que Kant emploie à l'identique, effort pénible quant à soi, ne sont pas contraire à l'autonomie et à la spontanéité de la volonté individuelle, car, comme il le dit vers 1903, si :

*(...) la morale est idéaliste, il est évident qu'elle impose à l'homme le désintéressement (...), par un curieux retour l'individu trouve son compte à ce désintéressement. Les deux termes antagonistes que les moralistes ont opposés l'un à l'autre depuis des siècles se réconcilient sans peine dans la réalité. Car c'est par la pratique du devoir que l'homme apprend ce goût de la mesure, cette modération des désirs qui est la condition nécessaire de son bonheur et de sa santé. (...) L'idéal qu'elle nous trace est un singulier mélange de dépendance et de grandeur, de soumission et d'autonomie. (...), par cette subordination qu'elle nous impose, elle nous élève au-dessus de nous-mêmes.*²⁹⁹

Alors la contradiction du désir individuel immodéré et de la loi sociale est supprimée par la valeur apaisante et modératrice d'une obéissance à la loi commune. La grande philosophie kantienne du devoir, de portée métaphysique et transcendantale, trouve ici son accomplissement sociologique, sa traduction dans la réalité psychologique et sociale objective. Le transcendantal de la loi morale kantienne a pris ici une dimension pour ainsi dire réelle, dans la positivité du fait social, la société étant comme l'incarnation matérielle du transcendantal. Certes celui-ci s'est historicisé et relativisé, mais il a pris la double valeur d'une facticité observable et d'un idéal politique et scolaire pour la France républicaine du début du vingtième siècle. La *physique sociale* du sociologue est ainsi devenue la sécularisation philosophique d'une *raison pratique*, pour ainsi dire, en tant que théorie de l'éducation. Dans une étude consacrée à l'épistémologie d'un Durkheim, B.Karsenti en arrive à des conclusions similaires. Il montre que la sociologie de celui-ci, bien qu'elle ait voulu se défaire de la spéculation philosophique et de son emprise en reconduit finalement les questions.³⁰⁰ En ce sens, on peut aisément voir que la théorie sociologique de l'éducation, chez Durkheim, est également une philosophie politique et l'instauration de l'enseignement du fait social, un opérateur institutionnel politique et moral fondateur de valeur transcendantale.

Il n'y a donc pas de totale neutralité dans une telle science sociale, au-delà de la valeur philosophique qu'on accorde ou pas à une telle version française du kantisme et à la positivité des analyses sociologiques. Bien que Durkheim réfute la théorie kantienne de la moralité en arguant du fait qu'elle reconduit la dualité du rationnel et du réel, qu'elle est religieuse et finalement qu'elle

²⁹⁸ Durkheim, *L'éducation morale*. Paris : Puf, Quadrige, 1992, p. 57-58.

²⁹⁹ Ibidem, *L'éducation morale*, p. 104-105.

³⁰⁰ Karsenti, Bruno. « Durkheim. Science et philosophie dans la division du travail », in : *Les philosophes et la science*, publié sous la direction de Wagner, Pierre. Paris : Gallimard, 2002, p. 821-866.

rend l'obéissance à la loi accidentelle du fait de la dichotomie du sensible et du volontaire, il la reconduit dans l'ordre du fait positif de l'existence sociale. La religion rationnelle de la loi morale peut donc se voir accomplie dans la République Française, dans le système laïc et public de ses écoles et universités, semblant ainsi reprendre à la philosophie allemande ce que Rousseau avait pu lui donner. Quant à la théorie de l'éducation, on peut voir qu'elle ne saurait jamais se concevoir sans qu'on doive la référer à une spéculation philosophique rationaliste, à un idéal régulateur qui seul en fonde la réalité objective, au-delà ou en deçà des faits observés et décrits. Dans son spectre philosophique, un tel idéal régulateur apparaît, parce que transcendantal, opposé à toute naturalisation psychologique et empirique des fins sociales. Rappelons que ce qui est transcendantal au sens de Kant n'est pas la transcendance, l'expérience vécue et connue d'une réalité suprasensible d'ordre théologique, une théosophie, mais l'ensemble fini des conditions de possibilité dont relève a priori toute connaissance, action et jugement pour le sujet humain au sein du monde sensible.

3-4-6 Le déterminisme social de l'éducation est-il un phénomène partiellement naturel ? Durkheim et Mill.

Pour le sociologue aucun déterminisme naturel seul du comportement et de la personnalité, héréditaire, ne vient décider des orientations complexes de la vie d'un individu humain. Et s'il y a bien des facteurs individuels communs de régulation biologique, leur expression se montre limitée dans les conduites et les représentations et ils ne distinguent pas en tant que tels les personnes entre elles. Les déterminismes qui influent sur le devenir individuel proviennent surtout de l'action sociale, du contexte éducatif et des héritages qu'ils apportent et qui provoquent la diversification des caractères humains. Pour Durkheim, comme Kant, nos dispositions instinctuelles sont insuffisantes à nous gouverner, à nous porter à maturité et à nous singulariser. Nous dépendons principalement des circonstances externes, c'est-à-dire des modalités conductrices inhérentes à l'action éducative. Pour Durkheim à la différence de Kant, celles-ci sont l'expression de la réalité sociale, des faits sociaux :

*Voilà donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui. Par suite, ils ne sauraient se confondre avec les phénomènes organiques, puisqu'ils consistent en représentations et en actions ; ni avec les phénomènes psychiques, lesquels n'ont d'existence que dans la conscience individuelle et par elle. Ils en constituent donc une espèce nouvelle et c'est à eux que doit être donné et réservée la qualification de sociaux.*³⁰¹

En ce sens la nature humaine est essentiellement sociale, directement dépendante de la puissance de reproduction et de conservation de la société qui est le milieu naturel de l'homme, une totalité organique, régulée par des mécanismes fonctionnels. Elle intègre à elle l'existence et la conduite

³⁰¹ Durkheim. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Puf, 2007, p. 5.

individuelle en les modelant selon ses formes matérielles, ses institutions et ses systèmes de représentation et de valeur. La loi première apparaît donc pour l'être humain comme une hétéronomie globale qui vient pallier au risque permanent d'une *anomie*, dans le cas où la puissance collective intégrative de la structure sociale viendrait à s'affaiblir, à manquer à sa fonction d'éducation des personnes ou de réunion politique consensuelle des savoirs et des métiers. Est anomique au sens de Durkheim : *la carence de règles dans les rapports institués entre différents types d'activités*, cela au sein même d'un ensemble social divisé par la spécialisation des âges, des tâches et des fonctions.³⁰²

Les conceptions de Durkheim quant à l'éducation se présentent donc comme déterministes et holistes et s'inspirent d'un modèle sociologique organiciste. Il y a pour lui en ce sens une totalité sociale qui possède structures, organes et fonctions. Mais, si la société est théoriquement comparable au modèle d'un organisme vivant, elle n'est pas déterminée en tant que telle par des phénomènes physiologiques, ni organiques. Il n'y a pas de dérivation possible des lois sociales de celles du vivant. On jugera peut-être que, sur le plan des modélisations, la frontière est mince et que cela prête à confusion. Durkheim ne la supprime pas pour autant.

La société comme totalité systémique répond aux besoins du groupe humain selon des finalités et des implications communes qui sont des causes, mais elles sont indépendantes des processus vitaux. Par ailleurs, la société comme système social agence en son sein des rapports et des interactions entre ses différentes instances et paliers d'organisation. Ceux-ci sont composés de son substrat matériel, de ses différentes institutions et des représentations collectives qui l'agent et expriment son sens. Ces orientations organicistes ne sont donc pas pour autant les éléments d'un naturalisme social ou d'une sociobiologie, encore moins une entreprise de psychologisation du social. A la différence d'un Stuart Mill, Durkheim ne confond pas plusieurs ordres de phénoménalité que celui-ci apparemment amalgame dans la définition qu'il donne des différentes influences qui agissent dans l'éducation. Cité par de Durkheim, Mill écrit que l'éducation est :

*(...) tout ce que nous faisons par nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par les faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale.*³⁰³

Car dans cette citation, c'est nous qui le soulignons indépendamment de l'objection de Durkheim, ce n'est plus du caractère de notre nature *perfectible* qu'il s'agit dans l'éducation, cette *faculté des facultés* selon Rousseau qui nous permet de nous transformer en nous améliorant, malgré les vicissitudes de l'existence, mais de l'inverse, de nous : *rapprocher de la perfection de notre nature*.

³⁰² Karsenti, Bruno. *Opus cit.*, p. 858.

³⁰³ Durkheim, *Education et sociologie*, p. 41.

Ici *la perfection de la nature* est donc postulée comme le but de l'éducation. Cela présuppose, au-delà de l'imprécision éventuelle de la traduction de l'anglais, qu'il existe, ou qu'on peut escompter atteindre un état de nature parfaite par l'éducation. Chez Rousseau, faut-il le rappeler, l'état de nature était irrémédiablement perdu, même si l'entreprise éducative devait permettre l'expression chez l'enfant, préservée par l'*éducation négative*, des qualités naturelles de sa personne. Ces qualités, Rousseau les voit ordinairement déformées par l'hypocrisie d'une action éducative issue de mœurs sociales perverses et souvent outrageusement autoritaires. De notre nature actuelle et de l'ancien *état de nature*, Rousseau écrit :

*Car ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originale et d'artificiel dans la nature actuelle de l'homme, et de bien connaître un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent.*³⁰⁴

En ce sens, l'entreprise éducative ne saurait viser un état de perfection conçu comme celui d'une nature atteignable en soi et but idéal de toute action éducative. Le naturalisme moral de Rousseau ne peut aucunement se confondre avec la simple positivité de l'influence du milieu naturel ou de l'action sociale et de ses idéaux ordinaires communs sur la personne humaine, pas plus avec une conception biologique adaptative post-darwinienne dont Rousseau ne pouvait avoir idée. On ne peut donc pas postuler la positivité factuelle d'un état de perfection, mais il y a une dimension de *perfectibilité* dans l'homme qui doit s'appuyer sur la recherche en nous, par l'exercice de la sensibilité et du jugement, de ce qui procède spontanément de notre nature. Ce n'est bien entendu pas la même chose. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'ici, Mill ne se fait pas fort de respecter cette : *méthode du détail dans la philosophie de la conduite humaine qui constitue l'originalité de Bentham en philosophie*, comme il l'écrit lui-même.³⁰⁵ Ne tend-t-il pas ici à confondre faits et valeurs, au sein d'une idéalisation réifiant la nature et la société ?

3-4-7 Faut-il conjoindre nature et société dans une même définition de l'éducation ? Durkheim, Mill et Vygotsky.

A une telle collusion de phénomènes de nature distincte dans l'analyse, à une telle généralisation inductive, Durkheim ne consent guère sur le plan sociologique. En cela, il se montre plus prudent et plus méthodiquement rigoureux que Mill, plus analytique, plus inductif dans l'observation. Car si l'induction empirique est à la base de tout raisonnement déductif, comme le soutient S. Mill, Durkheim se montre non seulement meilleur observateur, mais aussi meilleur logicien. Non seulement, il distingue nettement l'influence des choses et de l'action humaine sur les

³⁰⁴ Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine de l'inégalité*. Paris : GF, 1971, p. 151.

³⁰⁵ Stuart Mill, John. *L'utilitarisme. Essai sur Bentham*. Trad. fr. C. Audard et P. Thierry. Paris : PUF, Quadrige, 1998, p. 184.

hommes eux-mêmes, mais il introduit une distinction supplémentaire, spécifique à la définition de l'éducation. Critiquant la définition de Mill, il écrit :

*Mais cette définition comprend des faits tout à fait disparates et que l'on ne peut réunir sous un même vocable sans s'exposer à des confusions. L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes ; et l'action des contemporains sur leurs contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes.*³⁰⁶

Durkheim se montre ici conscient de la distinction des ordres, ou des niveaux de réalité et, au sein de l'ensemble social, de l'existence de paliers d'organisation. Il ne confond, ni ne fait converger le monde physique avec la réalité sociale sur le plan causal. Et, au sein de celle-ci, il distingue les faits relevant de l'action éducative qui ne sont en rien identifiables aux autres faits sociaux. Si la société peut se concevoir comme une totalité organique, sa systématisme interne distingue plusieurs degrés et instances fonctionnelles. L'action de l'adulte sur l'enfant, sur la jeune génération, ne correspond pas à l'action des adultes les uns envers les autres. Entre les générations existent effectivement des différences irréductibles de statuts et de capacités, de force et de maturité, de degrés de reconnaissance et de responsabilité, qui interdisent qu'on place les faits d'éducation sur le plan commode de la généralité sociale. Son souci d'objectivité analytique conduit Durkheim à faire preuve d'un discernement que même la philosophie positiviste de Mill ne sait pas pratiquer. Cela le conduit à opposer la fonction éducative dans ses modalités historiques variables, à la fois à ses éventuelles idéalizations philosophiques et à toute confusion de celle-ci avec le vivant biologique et les formes de l'hérédité. Il rejette les idées de *perfection*, de *bonheur*, ou d'*harmonie* comme déterminantes d'un modèle éducatif qui apparaîtrait comme un but immuable, distinct de l'évolution historique de la forme contingente des sociétés humaines. Il n'idéalise donc pas la réalité sociale et humaine qui, parce qu'historique, doit être décrite et étudiée selon les données institutionnelles d'une époque.

Pour Durkheim, les modalités de l'intégration sociale, marquées par des processus de spécialisation des tâches, de division du travail, imposent aux individus de se conformer à des exigences sociales qui leur interdisent la recherche d'un développement de soi idéal. Il rejette aussi l'idée, celle de Spencer cette fois, que la recherche du bonheur qui détermine les actions humaines soit la réalisation d'une : *vie complète*.³⁰⁷ Il n'y a pas de : *standard of life*, écrit-il, parce que les conditions de l'organisation de la vie pour l'homme sont infiniment variables et qu'elles échappent à l'établissement de critères vitaux universels. Les formes de la vie sociale et de l'action éducative ont tellement varié à travers l'espace et le temps qu'il ne saurait y avoir : *une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement*, et pourtant c'est bien : *cette éducation*

³⁰⁶ Durkheim. *Education et sociologie*, p. 41.

³⁰⁷ Ibidem, p. 43.

universelle et unique que le théoricien s'efforce de définir.³⁰⁸ Au contraire de cela, il y a : à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation qui correspond à un âge de la vie sociale.³⁰⁹ Les sociétés ont une histoire et sont donc les conséquences de leur évolution, on ne peut guère y trouver un idéal éducatif universel. Quant à la vie physique, s'il est vrai qu'elle nécessite : *un certain équilibre entre l'organisme et son milieu*, cela n'implique pas que celui-ci détermine les formes de l'éducation et celles de la culture. Les fonctions naturelles qui assurent à l'organisme vivant sa viabilité dans la vie animale ne doivent rien à l'éducation tandis que, chez l'homme, les aptitudes sociales que rend possible la vie sociale :

*(...) sont beaucoup trop complexes pour pouvoir (...) se matérialiser sous la forme de prédispositions organiques. Il s'ensuit qu'elles ne peuvent se transmettre d'une génération à l'autre par la voie de l'hérédité. C'est par l'éducation que se fait la transmission.*³¹⁰

C'est donc l'action éducative seule qui permet la diversification entre les personnes et non point un processus d'origine physiologique, puisque:

(...) les seules formes d'activité qui puissent se transmettre héréditairement sont celles qui se répètent toujours d'une manière assez identique pour pouvoir se fixer dans les tissus de l'organisme.

La diversification psychique des personnes et de leur développement intellectuel et personnel est donc, comme chez le psychologue Vygotsky, un effet de la socialisation qu'opère l'acculturation sur les individus humains. Ce dernier écrit en 1931, dans une perspective psychologique qui n'est pourtant pas épistémologiquement très éloignée de celle d'un Durkheim :

*La recherche en psychologie n'a pas encore pris conscience de la différence qui existe entre processus de développement et de maturation organique d'une part et processus culturel d'autre part, de la différence fondamentale entre ces ordres génétiques et donc de la différence qui en découle sur le plan des lois qui règlent ces deux aspects du développement du comportement de l'enfant.*³¹¹

3-4-8 Quel est le caractère *organique* de l'action éducative ?

L'action éducative induit non seulement d'importantes variations entre les sociétés et dans les modes de vie, mais aussi entre les personnes, car il n'y a pas pour les individus d'avenir uniforme prédéterminé par leur constitution congénitale initiale. Chez Durkheim, la puissance du déterminisme social sur les individus, qui donne lieu à une sociologie *organiciste*, au concept d'un ensemble social formant une totalité agissante organisée, n'est pas une théorie causale du prolongement dans la culture des lois biologiques qui agissent sur nos corps et nos fonctions vitales.

En ce sens, une société sera dite organique parce que les faits sociaux que l'on peut y observer impliquent à la fois pluralité et unité, différenciation et solidarité. Certes le terme est

³⁰⁸ Durkheim. *Education et sociologie.*, p. 44.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 45-46.

³¹⁰ *Ibid.*, p.53.

³¹¹ Vygotsky, Lev. « Les bases épistémologiques de la psychologie », in *Vygotsky aujourd'hui*. B.Schneuwly et J.P Bronckart. Neuchâtel : 1985, p. 26.

identique à celui qu'on emploie pour décrire l'organisation d'un système vivant, mais l'usage n'en est ici que de similitude. Et, s'il y a bien pour Durkheim des mécanismes sociaux, ceux-ci ne sont pas des mécanismes naturels, mais aussi la conséquence d'une histoire institutionnelle et culturelle discontinue. Ces mécanismes, d'*intégration* et de *régulation*, s'ils sont l'expression de dispositions organiques fonctionnelles qui agissent au sein d'une société donnée de façon coordonnée, structurelle, n'impliquent pas l'uniformité sociale. S'ils sont de nature téléologique, ils résultent aussi des choix d'orientations qui traversent les sociétés et viennent parfois les transformer en fonction de leurs besoins propres. Que la société soit ainsi pensée comme une totalité systémique, comportant structures, organes et fonctions types constantes, n'implique pas qu'elle soit dans ses régulations propres déterminées par les lois du vivant, par l'hérédité et l'instinct. A ce titre, si les institutions sont bien chez Durkheim des organes fonctionnels de l'ensemble social, au contraire des lois du vivant, l'organe est ici indépendant de la fonction, car les causes qui le font être ce qu'il est sont historiques et indépendantes des fins qu'il sert.

Le fait social est une réalité supplémentaire qui s'ajoute à la nature, sans qu'il y ait entre eux déductibilité, continuité ou convergence causale. Mais alors, qu'est-ce donc en ce sens que *l'être social* ? Il se situe, très exactement, comme nous l'avons vu précédemment, au point de rencontre des faits psychologiques et sociologiques. Durkheim écrit :

*En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être indistincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous(...) le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social.*³¹²

En ce sens, s'il y a bien pour Durkheim deux instances, psychique et sociale, voire deux ordres de phénomènes, ils ne sont tout de même pas séparables dans le réel. D'un côté il y a la réalité psychique individuelle constituée d'états mentaux, plus ou moins réflexive et personnelle, de l'autre il y a la réalité sociale, faite de croyances et d'idéaux, de sentiments, d'habitudes et de pratiques sociales. Or n'est-ce pas là reconduire par d'autres voies l'opposition du rationnel et de l'empirique, du sujet et de l'objet comme chez Kant, mais en l'ayant déplacée, distribuée et superposée. Le rationnel serait ici plutôt la finalité sociale en tant que conscience collective des fins, l'empirique plutôt l'individualité limitée isolément à soi mais susceptible d'accéder à l'universalité sociale. Plus précisément, la dualité sujet/objet, transcendantal/empirique se verrait distribuée des deux côtés de ce rapport, au sein du sujet individuel dans l'opposition du moi empirique et du moi social, et au sein de la société dans l'opposition des fonctions sociales et des finalités morales et politiques. Elle serait ainsi dialectisée de façon hégélienne et donc relevée de sa dualité initiale apparente.

³¹² Durkheim, *Opus cit.* p. 51.

Mais, comme par ailleurs, il n'y a pas pour Durkheim d'opposition tranchée entre l'interne et l'externe, sa sociologie apparaît donc aussi comme une sorte de *psychosociologie* favorable à une description des faits par des interactions externe/interne. De ne pas avoir à séparer ces deux instances, implique que la contradiction classique de l'éducation, en partie issue du droit naturel des classiques et qui pose l'antagonisme irréductible de l'individuel et du collectif, soit supprimée. La socialisation étant ici presque consubstantielle au développement individuel. On sait que le refus par A.Comte de toute psychologie fut le geste inaugural et fondateur de la sociologie. Il rejetait toute prétendue science de l'intériorité mentale indépendante du réel corporel de la *physiologie animale*, de l'analyse de la *sensibilité intérieure*, qui viendrait par ailleurs se distinguer de la question sociale. Cette fondation essentiellement sociologique de la science humaine a donné lieu chez Durkheim à une théorie originale du fait éducatif qui le détache de tout psychologisme ou spiritualisme, mais pas du postulat d'existence d'une individualité psychique archaïque antérieure à la socialisation³¹³. Il ne récuse donc pas en soi la psychologie comme Comte, il la déduit seulement comme un effet de l'analyse des formes sociales et de leur fonctionnement.

3-4-9 L'individualisation, résulte-t-elle de l'action sociale et de l'éducation ? Durkheim, Comte et Tarde.

L'éducation est donc bien chez Durkheim une action fonctionnelle, régulatrice et intégrative, se produisant au sein d'une organisation. D'un côté elle ordonne la vie individuelle à des règles qui ne peuvent que lui venir du dehors, une *hétéronomie*, de l'autre, elle intègre la réalité individuelle et ses états propres internes à la sphère sociale et à ses institutions. De sorte que l'individualisation psychique est la résultante de l'action sociale et ne saurait se poser à partir de l'individuation biologique ou d'un antagonisme de l'individu et de la société :

*Il s'en faut donc qu'il y ait entre l'individu et la société cet antagonisme que tant de théoriciens on trop facilement admis. Tout au contraire, il y a en nous une multitude d'états qui expriment en nous-mêmes autre chose que nous-mêmes, à savoir la société ; ils sont la société même vivant et agissant en nous.*³¹⁴

Il ne peut plus y avoir en ce sens d'âme naturelle isolée, de personnalité indépendante spontanée, si ce n'est cet ancien noyau archaïque du soi, rudimentaire, que l'action sociale vient contraindre et modeler pour lui faire quitter son *égoïsme* et son *asocialité*. L'enfant est docile et suggestible face à l'autorité, écrit Durkheim.

Si la dimension de négativité de l'éducation n'a donc point disparu, sa valeur de privation de la spontanéité individuelle, elle est ici dialectiquement *relevée, dépassée*, au sens hégélien d'une *Aufhebung*, par la socialisation qui absorbe et résorbe en elle-même la différence de l'individuel et du social. Quant à l'*autonomie*, c'est-à-dire l'indépendance personnelle et le pouvoir

³¹³ Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive*. Paris : Hermann, 1998. Vol.1, première leçon, p. 32-33.

³¹⁴ Durkheim. *Education morale.*, p. 60.

d'autodétermination quant à soi qu'elle comporte, elle ne peut résulter chez Durkheim que de l'action sociale et des contraintes qu'elle impose et n'existe nullement comme expression d'une liberté en soi de la volonté individuelle du sujet humain :

*La maîtrise de soi, voilà la première condition de tout pouvoir vrai de toute liberté digne de ce nom. (...) Mais, dira-t-on, n'est-il pas possible que nous nous contenions de nous-mêmes, par un effort intérieur, sans qu'une pression extérieure vienne perpétuellement s'exercer sur nous ? Assurément, et cette aptitude à se maîtriser soi-même est un des principaux pouvoirs que doivent développer l'éducation. (...) Un être qui se croirait illimité, soit en fait, soit en droit, ne pourrait pas songer à se limiter lui-même sans contradictions : ce serait faire violence à sa nature. La résistance interne ne peut-être qu'un reflet, une expression intérieure de la résistance externe.*³¹⁵

L'individualité archaïque n'est pas en elle-même capable d'autonomie, puisqu'elle ne dépend que d'une organisation vitale uniforme, sans différenciation complexe des tâches et rôles sociaux, ni des personnes, qu'elle ne peut d'elle-même se limiter et n'a pas connaissance de la loi sociale. On semble ici rejoindre l'ancienne observation par Montaigne de la forte différence entre les personnes au sein de l'espèce humaine, quoique celui-ci n'en donne guère d'explication causale, se souciant seulement de relever la singularité individuelle propre à chacun. Or cette différence entre les personnes, si elle n'est pas due à une âme substantielle innée, ne peut que procéder de l'histoire sociale de l'enfant, des effets du contexte éducatif et des besoins de diversification sociale, de division du travail en rôles et tâches de plus en plus spécialisées qu'il comporte :

*Ce que l'enfant reçoit de ses parents, ce sont des facultés très générales ; c'est quelque force d'attention, une certaine dose de persévérance, un jugement sain, de l'imagination, etc. (...) C'est dire que notre avenir n'est pas étroitement prédéterminé par notre constitution prégénitale. (...) Dire que les caractères innés sont, pour la plupart, très généraux, c'est dire qu'ils sont très malléables, très souples, puisqu'ils peuvent recevoir des déterminations très différentes. Entre les virtualités très indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. On voit qu'un vaste champ est ouvert à son action.*³¹⁶

De sorte que Durkheim ne confond jamais les données psychologiques avec les faits sociaux, dans la mesure où ceux-ci ne s'expliquent pas à partir d'elles, mais en restent pleinement indépendants. Les faits sociaux, parce qu'ils existent indépendamment de la conscience des acteurs de la vie sociale, ne sont pas individuels ni naturels. Ils ne peuvent se saisir à partir de points de vue d'ordre psychologique et ne doivent s'étudier qu'à partir d'autres faits sociaux, de manière comparative. Ainsi on ne peut les définir qu'à partir de leur extériorité à l'individu, de leur extension à la sphère sociale toute entière et de la dimension de déterminisme extérieur qu'ils présentent pour l'individualité.

Ce en quoi Durkheim, comme Comte, s'oppose à un réalisme psychologique, toujours plus ou moins spiritualiste et mentaliste, tout en déployant une théorie positive du fait éducatif dotée

³¹⁵ Durkheim. *Education morale.*, p. 38.

³¹⁶ *Education et sociologie*, p. 63-64.

d'une double valeur interprétative. D'un côté, il s'agit de processus psychosociologiques objectifs nécessaires au développement individuel et, de l'autre, de nécessités institutionnelles de contrainte sociale sur la personne individuelle afin d'instaurer l'unité sociale. Les sociétés modernes ont donc instauré le passage théorique et pratique du mécanique à l'organique, c'est-à-dire d'un ordre spontané, posé comme naturel dans les sociétés traditionnelles, à une conscience sociale objective de leur propre finalité par la moralité d'abord, puis par la science sociale ensuite. Car, chez Durkheim, l'intégration sociale de l'individu humain par l'éducation appartient à la fois à l'ordre des causes, les fonctions sociales objectives, et à celui des raisons, l'impératif moral de l'instance sociale comme transfiguration institutionnelle du soi et de soi dans le devoir, l'abnégation et le sacrifice. Au delà de sa positivité, sa théorie de la nécessité sociale se voit curieusement fondée sur des conceptions normatives influencées par la philosophie politique et morale kantienne, républicaine et radicale, mais devenues ici réalités objectives à travers la science sociale.

Sur le plan épistémologique, si Durkheim opère bien la transposition, typique des sciences humaines du 19^e siècle, d'une conception fonctionnaliste du vivant organique à une théorie organiciste de la structure sociale, il ne se montre pas pour autant l'idéologue du postulat spéculatif d'une continuité explicative probable entre le biologique, le vivant animal, la conduite individuelle et la société humaine. Il ne développe pas la proposition d'une sorte de fonctionnalisme intégral, le concept d'un spirituel organique, celui d'une bio-psychosociologie réductrice qui affaiblirait l'indétermination de la civilisation et du monde moral humain en les assimilant à des phénomènes contingents de conditionnement ou de comportement instinctuel, d'intensités, présents dans l'ensemble du monde vivant naturel et déterminés souterrainement par l'hérédité et la répétition. Une telle conception serait inévitablement amenée à comprendre les finalités morales instaurées par l'organisation sociale comme issues de nécessités comportementales vitales uniques, posées indépendamment d'une historicité morale et culturelle spécifiquement humaine et disjointe du vivant. Durkheim s'oppose donc assez nettement aux conceptions du philosophe et sociologue G. Tarde (1843-1904) sur l'habitude et l'imitation. Celui-ci, en 1884, écrit :

*Ce n'est pas l'homme uniquement, c'est tout animal qui, en tant qu'être spirituel à divers degrés, aspire à la vie sociale comme à la condition sine qua non du développement de son être mental. Pourquoi ? Parce que la fonction cérébrale, l'esprit, se distingue des autres fonctions en ce qu'elle n'est pas une adaptation à une fin précise par un moyen précis, mais une adaptation à des fins multiples et indéterminées qui doivent être précisées plus ou moins fortuitement par le moyen même qui sert à les poursuivre et qui est immense, à savoir par l'imitation du dehors.*³¹⁷

Au contraire, pour Durkheim, le fonctionnement de la totalité sociale organique ne s'explique pas à partir de la somme des actions menées par des agents rationnels individuels, qu'ils soient mus de façon réflexive par leurs états de conscience et leurs intérêts, ou plus obscurément par leurs instincts

³¹⁷ Tarde, Gabriel. *Les lois de l'imitation*. Paris : Seuil, 2001, p. 127.

et comportements mimétiques inconscients. Une telle globalité sociale ne postule aucunement une continuité explicative théorique et empirique qui s'appliquerait parallèlement au vivant animal, à l'individuel et au social, en une unique fonctionnalité mentale. Fût-elle celle de l'imitation. A l'inverse des thèses d'un Tarde, l'éducation est non pas seulement imitation instinctive naturelle, mais création institutionnelle de l'homme social indépendamment des mécanismes psychologiques vitaux. En ce sens, Durkheim, tout en développant une théorie organiciste et positiviste du fait social et immanentiste de la moralité et de la religion, maintient en son cœur, paradoxalement, la tension d'une dimension transcendantale dans l'expérience humaine subjective de la culture et de la moralité qui se trouve à peu près détachée du monde naturel. Une telle tension du transcendantal disparaît chez des auteurs qui naturalisent fortement le psychisme humain et la société, comme Spencer, ou qui spiritualisent de façon objective les comportements du vivant, comme Tarde. Cela n'est pas sans conséquence sur la conception que Durkheim a de l'éducation des enfants.

3-4-10 Quelles sont les conceptions pédagogiques de Durkheim ?

A la différence des conceptions pédagogiques antérieures, Durkheim ne croit pas à une éducation qui ne serait qu'individuelle. Toute éducation est pour lui d'emblée de nature sociale et donc indépendante de la psychologie quant à la détermination de ses fins. Il écrit :

*(...) les pédagogues modernes étaient presque unanimement d'accord pour voir dans l'éducation une chose éminemment individuelle et pour faire, par conséquent, de la pédagogie un corollaire immédiat et direct de la seule psychologie.*³¹⁸

Or si la destinée de l'individu n'est ni déterminée par une nature humaine immuable ni non plus par un idéal absolu et abstrait et qu'elle ne dépend que de sa définition sociale contingente, d'un type de structure sociale et de division du travail, c'est la sociologie qui doit elle-seule fournir la matrice d'une doctrine pédagogique à partir de son analyse des institutions éducatives. Car si : *l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ;* alors, il faut considérer que le postulat même de toute spéculation pédagogique est que : *l'éducation est chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions, et que, par suite, la pédagogie dépend de la sociologie plus étroitement que tout autre science*³¹⁹. Parce que les fins objectives et réelles de l'éducation sont nécessairement sociales, seule la sociologie peut permettre de comprendre et de conjecturer ce que sont et doivent être les institutions pédagogiques. Pour autant, la psychologie ne disparaît pas complètement de l'éducation. Car l'éducation est une affaire pratique, et pour qu'elle soit efficace il faut encore savoir quels moyens elle doit pouvoir employer et selon quels ressorts chez l'enfant :

³¹⁸ *Education et sociologie*, p. 93.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 92.

*Pour pouvoir exciter l'activité à se développer dans une direction déterminée, encore faut-il savoir quels sont les ressorts qui la meuvent et quelle est leur nature.*³²⁰

En ce sens, Durkheim, au risque d'une contradiction, ne récuse pas à la psychologie de jouer un rôle dans la définition des méthodes pédagogiques, il la fait même complémentaire de la sociologie pour fonder la science de l'éducation. Par ailleurs les théories pédagogiques se distinguent pour lui nettement de l'art pratique de l'éducation, car elles ne sont que des spéculations :

*L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres.(...) Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en action, mais en théories. [Elles] sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer.*³²¹

On remarquera qu'une telle définition, assez inattendue parce qu'elle va contre le sens commun qui fait de la pédagogie une pratique, permet au sociologue de s'octroyer, aux côtés du psychologue, le droit légitime de définir d'autorité le canon des pratiques pédagogiques et scolaires. Il peut le faire, sans paradoxe aucun, indépendamment de toute expérience d'enseignement hors des classes supérieures du secondaire et de l'université. Or par là même, il rend à peu près illégitime en tant que tel le savoir théorique éventuel du pédagogue praticien. Le sociologue s'arroge alors de cette façon le droit de légiférer scientifiquement sur l'histoire des pédagogies et leur degré de validité, sans devoir se référer nécessairement et plus directement à des orientations plus concrètes de méthodes et de choix d'objets issues de l'enseignement. Etrange opération qu'on pourra qualifier de politique. Dans ce sens, les différentes pédagogies ne sont plus guère péjorativement que des *philosophies* spéculatives et non point en tant que telles la compréhension positive de la réalité sociale des processus éducatifs que seules la sociologie et l'histoire sont en mesure d'analyser. J.Gautherin a montré comment, à cette époque, se constitue au sein de l'université française, du fait de l'extension du système scolaire public depuis 1882, une science officielle disparate et fort composite de l'éducation, professée d'abord par des philosophes de formation. Elle écrit :

*Les intitulés de cours confirment la grande hétérogénéité de ce qui était enseigné sous le label de la Science de l'éducation. Ils marquent aussi des changements dans la conception de la discipline, malgré la persistance des cours de pédagogie générale, de philosophie morale, ou de psychologie appliquée à l'éducation dans la plupart des petites Facultés.(...) On voit apparaître aussi bien des cours à visée plus nettement professionnelle qu'un cours de portée critique et philosophique. On voit surtout émerger une thématique sociale et se multiplier les cours de sociologie.(...) En revanche, la psychologie positive ne fait qu'une timide apparition, malgré les progrès de la psychologie expérimentale et de la psychophysique. (...).*³²²

Or ces professeurs d'université, qui sont quasiment tous titulaires du concours de l'*agrégation* de philosophie, se trouvent placés à la charnière de l'enseignement supérieur et primaire. Il leur faut donc ajuster les contenus de cette science nouvelle de l'éducation à des circonstances bien plus pratiques et contraignantes. J.Gautherin écrit encore :

³²⁰ *Education et sociologie*, p. 107.

³²¹ *Ibid.*, p. 69.

³²² Gautherin, Jacqueline. *Une discipline pour la République*. Peter Lang : Bern, 2002, p. 162.

*Les professeurs devaient, par la force des choses, ajuster ses contenus à de multiples contraintes. Ils devaient satisfaire à la fois aux exigences de l'enseignement primaire en préparant les futurs instituteurs aux programmes des examens et à celles d'un enseignement digne de l'Université.*³²³

A cette situation institutionnelle Durkheim, lui aussi appartient. C'est sans doute pourquoi, ainsi que pour d'autres raisons, Durkheim est conduit à admettre, entre la théorie pédagogique abstraite, philosophique, et l'art empirique de l'éducateur, du pédagogue, de l'enseignant, l'existence d'une dimension intermédiaire. Il admet la possibilité d'une *théorie pratique* que pourrait devenir la pédagogie si elle se faisait par ailleurs véritablement *science de l'éducation*. De quoi recevra-t-elle ses bases ? Eventuellement de la sociologie et de la psychologie répond Durkheim, mais elles ne sont alors dans son appréciation que des sciences inachevées pour la première et controversées pour la seconde :

*Si les sciences psychologiques et sociales étaient plus avancées, (...) C'est à elles qu'il appartiendrait de nous faire connaître la nature humaine, comme c'est l'objet des sciences biologiques et physiques de nous faire connaître la nature des choses matérielles. Mais dans l'état rudimentaire où elles se trouvent, elles sont hors d'état de servir à cet emploi.*³²⁴

Il faut donc requérir à l'exercice de la conscience réfléchie pour combler les lacunes de la science. Ce à quoi, hors de tout critère positiviste de validité, tout esprit instruit et de bonne volonté peut naturellement se consacrer. Durkheim va donc produire les éléments d'une sorte de théorie-pratique qui serait de nature à influencer les méthodes d'enseignement, en s'appuyant pour cela sur les conceptions du philosophe J.M.Guyau (1854-1888). Dans le débat épistémologique qui oppose alors les partisans de l'instinct naturel et de l'hérédité psychologique, comme le psychologue Ribot, avec leurs détracteurs rationalistes et historicistes, Guyau va introduire un concept médiateur, celui de la *suggestion* dont la théorie a pour origine les phénomènes d'hypnose. En 1889, il écrit :

*La suggestion crée des instincts artificiels capables de faire équilibre aux instincts héréditaires, de les étouffer même, constitue une puissance nouvelle, comparable à l'hérédité ; or l'éducation n'est autre chose, selon nous, qu'un ensemble de suggestions coordonnées et raisonnées : on pressent dès lors l'efficacité qu'elle peut acquérir au point de vue à la fois psychologique et physiologique.*³²⁵

Selon Guyau, toute suggestion est un instinct à l'état naissant et : *crée par l'hypnotiseur, de même que le chimiste produit aujourd'hui par synthèse des substances organiques*. Durkheim va reprendre cette conception pour en faire la base de la méthode pédagogique.

Précisons, en premier lieu, les traits caractéristiques de ses conceptions pédagogiques générales, ne serait-ce que parce qu'elles ne sont pas sans lien à la question de l'opposition de l'activité et de la passivité dans l'éducation. On comprendra mieux par la suite les raisons de l'introduction pédagogique de la suggestion. Si Durkheim se montre somme toute assez en accord

³²³ Gautherin. Opus cit., p. 163.

³²⁴ Durkheim. *L'Évolution des idées pédagogiques en France*. Paris : Puf, 1990, p. 378.

³²⁵ Guyau, Jean-Marie. *Éducation et hérédité : étude sociologique*. Paris : Alcan, 1889, préface, p. XV.

avec l'empirisme de Rousseau, Condillac et Locke, sur la question de la nécessité d'un rapport concret et relationnel aux objets dans l'éducation intellectuelle et morale de l'enfant, favorable à ce qu'on appelle depuis le 18^e siècle des *leçons de choses* :

*(...) il n'y a qu'une méthode pour éveiller dans l'esprit des enfants des idées et des sentiments, sans recourir à des artifices irrationnels, sans faire exclusivement appel à la passion aveugle : c'est mettre l'enfant en rapports, en contacts aussi directs que possible avec la chose même à laquelle se rapportent ces idées et ces sentiments.*³²⁶

Il n'est pas pour autant partisan d'une éducation libérale, ou *active* au sens de librement choisie par le sujet en fonction de ses inclinations personnelles et des circonstances de l'expérience, pas plus qu'il ne l'est d'un enseignement purement intellectuel, rhétorique ou mathématique, ou bien relatif à l'exercice psychologique de facultés formelles de la pensée, qui serait sans influence morale décisive sur la personne de l'enfant. Pour lui, la première est une utopie individualiste sans valeur sociale déterminée, le second est un enseignement beaucoup trop logique qui n'instruit pas de la complexité réelle. Il préconise donc une rupture emblématique avec la conception humaniste de l'éducation, parce qu'elle lui paraît désormais inadaptée à la réalité sociale. Deux raisons à cela : a/ il n'y a pas de nature humaine universelle immuable puisque celle-ci est toujours produite par l'histoire ; b/ l'éducation littéraire est finalement formelle et illusoire parce que détachée du réel social et politique actuel et de la science expérimentale moderne. Une science qui est de nature double, à la fois celle des réalités physiques et humaines. En ce sens, par souci de réalisme et d'objectivité et du fait de l'actualité sociale, il préconise de soumettre l'enfance à une autre éducation qui implique le contact avec l'objet empirique et qui soit fondée sur l'autorité, la discipline et la suggestion par la volonté de l'éducateur :

*Il y a donc des habitudes diverses à acquérir que l'esprit ne peut prendre qu'en entrant en rapport avec les diverses sortes de réalité qu'il est appelé à rencontrer et sur lesquelles il doit se former. C'est là une telle nécessité qu'en fait il n'y a jamais eu de pédagogie formaliste au sens absolu du mot.*³²⁷

La liberté quant à soi, la forme précoce de l'autonomie comme acte, ou comme activité spontanée, n'est donc pas du tout sa visée première quant à la définition de la conduite individuelle, même si elle ne disparaît pas de l'horizon éducatif. C'est bien tout au contraire la contrainte légale et morale, la discipline, l'abnégation, l'habitude contrôlée, qui en sont les valeurs directrices, sous la condition d'une autorité extérieure à la volonté. Toute éducation étant d'emblée sociale, donc aussi de nature morale, Durkheim ayant défini le rôle de celle-ci comme celui de *déterminer la conduite, de la fixer et de la soustraire à l'arbitraire individuel, de la régulariser*, il peut écrire :

L'affinité de l'habitude et de la pratique morale est même telle que toute habitude collective présente presque immédiatement un caractère moral.(...) La régularité, pour être assurée, n'a besoin que d'habitudes assez fortement constituées. Mais les habitudes, par définition, sont les

³²⁶ *Education morale*, p. 82

³²⁷ *Evolution pédagogique*, p. 365.

*forces intérieures à l'individu. C'est de l'activité déployée en nous qui se déploie d'elle-même par une sorte d'expansion spontanée. Elle va du dedans vers le dehors, par voie d'impulsion, à la manière de l'inclination ou du penchant. Or, tout au contraire, la règle est par essence, quelque chose d'extérieur à l'individu. Nous ne pouvons la concevoir que sous la forme d'un ordre ou tout au moins d'un conseil impératif qui vient du dehors.*³²⁸

Et, à l'opposé, très exactement, d'un Maine de Biran, la résistance à la puissance stimulante interne qui est bien aussi pour Durkheim déjà une activité, une énergie intérieure, ne provient pas de la volonté individuelle, ni d'un rapport à soi. Sur le plan psychophysiologique, une telle activité correspond à l'expression de la puissance vitale des instincts, mais irrégulière et irrationnelle. Ils apparaissent donc pour Durkheim et ses contemporains, comme les facteurs d'un conditionnement qui se produit en deçà de la conscience, d'habitudes involontaires contractées empiriquement qui n'ont pas en soi de valeur morale. Le psychologue Ribot définit l'habitude, en 1914, comme :

*(...) une puissance organisatrice de premier ordre, mais par incrustation elle transforme peu à peu l'activité vive en un mécanisme purement physiologique d'où la conscience s'est retirée.*³²⁹

Les psychologues parlent alors, notamment Ribot, de sortes de phénomènes d'automatisme mental, mais aussi plus spécifiquement *kinesthétiques*, i.e. psychomoteurs. Très proche en cela d'un Baldwin auquel il se réfère et dont Piaget sera l'héritier, Ribot considère que : *l'activité motrice pénètre et enveloppe notre vie psychique et en est la portion solide*. Par ailleurs, opposé aux diverses théories d'une vie psychique inconsciente, de phénomènes subconscients, il écrit, dans une perspective assez similaire à celle de Durkheim :

*Pour nous ce qui persiste, c'est la portion kinesthétique des états de conscience – les représentations motrices – parce que l'observation montre que les phénomènes moteurs ont, plus que tous les autres, une tendance à s'organiser, à se solidifier. L'inconscient est un accumulateur d'énergie ; il amasse pour que la conscience puisse dépenser.*³³⁰

Or, la résistance à de tels *instincts*, Guyau, ou *phénomènes moteurs* fixés en habitudes, Ribot, ou à une tel potentiel de dépense pas toujours régularisé, ne peut provenir, selon Durkheim, que d'une autre puissance agissante, externe cette fois, celle de la règle morale d'expression sociale :

*Il y a en elle quelque chose qui nous résiste, qui nous dépasse, qui s'impose à nous, qui nous contraint. Il ne dépend pas de nous qu'elle soit ou ne soit pas, ni qu'elle soit autre qu'elle n'est*³³¹.

Dans l'idée de règle, outre celle de régularité qui vient réguler et délimiter le monde impulsif de l'instinct, des penchants, des habitudes compulsives, il y a encore la notion d'autorité, notion par laquelle : *il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous*, dont nous avons vu qu'elle apparaissait, à l'instar de Kant, comme d'ordre transcendantal. Mais alors : *la morale n'est pas un simple système d'habitudes*,

³²⁸ Durkheim, *Education morale*, p. 24

³²⁹ Ribot, Théodule. *La vie inconsciente*. Paris : L'Harmattan, 2005, p. 158.

³³⁰ Ribot, Théodule. *Ibid.*, p. 77.

³³¹ Durkheim, *Ibid.*, p25.

c'est un système de commandements. Ce qui signifie qu'elle est une activité qui vient réprimer, conformer et délimiter comme pourrait le faire l'habitude, sans en avoir la valeur mécanique parce qu'elle procède d'une certaine rationalité commune qui s'impose à nous de toute évidence :

*Nous pouvons très bien comprendre qu'il est dans notre nature d'être limité par des forces qui nous sont extérieures ; par suite , accepter librement cette limitation, parce qu'elle est naturelle et bonne, sans qu'elle cesse d'être réelle.*³³²

Ce faisant, et bien qu'une telle limitation morale tende à apparaître comme *naturelle*, elle ne peut pas être une simple programmation naturelle des instincts, de l'action spontanée, qui se ferait par l'interaction avec le milieu, ou un simple développement. Ici Durkheim s'oppose résolument au naturalisme évolutionniste de Spencer, mais aussi, par delà celui-ci, aux conceptions de Rousseau et de ses partisans, sans avoir le sentiment d'être lui aussi contradictoire à tant assimiler la moralité à la régularité sociale, donc à l'identifier à des faits empiriques. Certes, pour lui, cette morale sociale est artificielle, mais aussi nécessaire et d'autant plus impérative. Elle opère sur une activité-passive interne, la formation des penchants par la répétition de l'habitude, à laquelle elle impose une autre conformité par son action sur l'individu, donc une nouvelle passivité, mais à la règle artificielle et sociale cette fois qui n'est plus celle de l'habitude spontanée. Ne voyant aucune antinomie entre l'obligation morale et l'autonomie individuelle, cela à l'encontre de toute son analyse qui montre au contraire qu'elle la nie dans son expression spontanée, Durkheim s'efforce de prouver que la passivité requise par l'obligation sociale, est en vérité aussi une activité :

*Nous continuons à être bornés parce que nous sommes des êtres finis ; en un sens nous sommes encore passifs à l'égard de la règle qui nous commande. Seulement cette passivité devient en même temps activité, par la part active que nous y prenons en la voulant délibérément.*³³³

Autrement dit, il s'agit là du passage, de ce qu'il faudrait pouvoir appeler, pour faire ressortir en les contrastant les thèses de Durkheim, d'une active « indépendance mécanique anomique », la nature individuelle, à une passive hétéronomie institutionnelle structurée par l'état social, qui est encore une curieuse « autonomie d'obéissance morale ». Car en soi celle-ci n'est passivité que si et seulement si nous ne consentons pas à nous y soumettre, le consentement à l'obéissance étant en lui-même une activité. En cela, l'obligation morale est également une *discipline* écrit Durkheim :

*(...) à la racine de la vie morale, il y a, outre le goût de la régularité, le sens de l'autorité morale. (...) Ces deux aspects (...) trouvent leur unité dans une notion plus complexe qui les embrasse. C'est la notion de discipline. La discipline, en effet, a pour objet de régulariser la conduite; elle implique des actes qui se répètent eux-mêmes dans des conditions déterminées ; mais elle ne va pas sans autorité. C'est une autorité régulière.*³³⁴

Plusieurs choses se voient donc conjuguées, assemblées dans cette doctrine, l'aspect concret et empirique, celui d'un exercice matériel de la pensée en lien à l'observation et à l'analyse des

³³² Durkheim, *Education morale*, p. 99.

³³³ Ibid., p. 100.

³³⁴ Ibid., p27.

objets, et la dimension de contrainte, de passivité et d'imposition, d'obéissance passive, que l'éducation organise et impose de droit et de fait à une activité spontanée sans véritable régularité morale initiale. Si l'intelligence et la connaissance du monde sont ici définies comme devant être concrètes et actives, donc anti-contemplatives et anti-intellectualistes, par ailleurs, la formation de soi est diligentée comme devant se faire passivité, ou comme une activité débordante irrégulière qui doit être délimitée et régularisée du dehors, par une hétéronomie. La formation de soi devient donc ici tout à fait pratique, mais d'abord comme étrangère à l'activité, à l'acte impulsif ou même choisi du sujet humain individuel. Autrement dit, si, selon Durkheim, la science libère l'activité parce qu'elle relie l'intelligence et la matière, la raison et la loi physique, la connaissance appelant des conduites d'investigation du réel objectif, la morale, elle, doit strictement la conformer et la délimiter, toute conduite devant être préformée par l'autorité sociale et éducative. Ce en quoi Durkheim se montre dans sa théorie de l'éducation, curieusement, comme à la fois très moderne et, tout autant, plutôt traditionaliste, en cela qu'il exalte le devoir comme simple obéissance, en donnant à cette obligation une valeur double confondue à la fois objective et rationnelle. Sa théorie de l'éducation débouche donc sur la conception d'une volonté intelligente qui doit se faire suffisamment active pour comprendre, tout en apprenant à être passive et à obéir dans ses actes et intentions individuelles, pour obtenir, par la science seule, son autonomie. Et comme il faut de toute façon se soumettre à la moralité sociale pour devenir un homme :

*L'idéal qu'elle nous trace est un singulier mélange de dépendance et de grandeur, de soumission et d'autonomie. (...) Elle nous prescrit de nous donner, de nous subordonner à autre chose qu'à nous-mêmes ; et, par cette subordination qu'elle nous impose, elle nous élève au dessus de nous mêmes.*³³⁵

Sans vouloir caricaturer Durkheim, n'y a-t-il pas là, dans ce *singulier mélange*, une contradiction flagrante, que la hiérarchisation, par Kant, de la discipline passive, de l'instruction active et de la formation comme autonomie, cela en l'absence de toute référence directe à l'existence sociale déterministe de la moralité, ne comportait pas ? Il n'y a pas chez Kant d'organicité sociale. L'intelligence et volonté, le sentiment de loi morale et la compréhension des lois physiques, découlent de l'exercice par le sujet humain de ses facultés de connaissance et de jugement. Ces facultés ne sauraient résulter de la déduction empirique d'une disposition sociale du psychisme humain. Par ailleurs chez Durkheim, à la différence d'Aristote, si la connaissance se voit reliée au faire expérimental, détachée de toute intériorité contemplative, la moralité devient le produit intériorisé de l'action sociale par conformation, sans valeur délibérée, ni réflexive immédiate. La société dispose et organise, l'individualité subit et obéit, tout en étant libre après coup de concevoir. Si la différence entre la sagesse comme science des principes et la moralité pratique est conservée, seule la seconde permet de pouvoir concevoir la première.

³³⁵ Durkheim, *Education morale*, p. 105.

En second lieu, voyons maintenant plus précisément ce qu'il en est de la théorie de la suggestion dans ses liens à la pédagogie durkheimienne. Durkheim reprend de Guyau sa référence à l'état hypnotique et au pouvoir très puissant de suggestion qu'il recèle pour le patient de cette expérience et qui peut parfaitement s'appliquer à l'éducation. Cet état possède deux caractéristiques principales pour le sujet hypnotisé, son exceptionnelle passivité et le pouvoir d'influence active et de grande autorité de l'hypnotiseur sur sa volonté. Or ces deux conditions se trouvent réalisés dans les rapports de l'éducateur avec l'enfant, écrit Durkheim à la suite de Guyau. Il écrit :

*(...) 1° l'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui ou l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. (...) Aussi est-il très facilement suggestionnable. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion de l'exemple, très enclin à l'imitation. 2° L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire.*³³⁶

Ayant postulé que toute pédagogie pratique devait partir des caractéristiques psychologiques de l'enfant, voici posées les bases de toute action éducative et d'enseignement. La suggestion magistrale va pouvoir se substituer par ses consignes à des conduites spontanées de l'enfant qui ne sont bien évidemment pas en soi rationnelles, créant de la sorte cet : *instinct artificiel capable de faire équilibre aux tendances préexistantes*, comme l'écrit Guyau. Ces tendances, Durkheim en rappelle les caractéristiques principales en s'appuyant sur les travaux des premiers psychologues de l'enfant, l'anglais J.Sully (1842-1923) et l'allemand W.Preyer (1841-1897), ainsi que sur ceux des français A.Binet et C.Henry (1859-1926). L'enfant, que Durkheim rapproche, selon un préjugé anthropologique très répandu après Darwin, de *l'homme sauvage* ou *primitif*, est naturellement instable et ne possède aucune régularité spontanée dans ses activités, passant assez rapidement d'un jeu à un autre, d'une interrogation attentive à l'indifférence. Cela bien qu'il ait tout autant un goût très formel de la répétition et du cérémoniel et un certain désir conventionnel d'ordre et de régularité. Par ailleurs, l'enfant est incapable de se discipliner et ne sait pas borner ses désirs et impulsions, n'ayant ni modération, ni maîtrise de soi. Très proche de la vulgate freudienne en cela, Durkheim écrit, toujours de l'enfant : *il ne sait pas distinguer le possible de l'impossible, et, par conséquent, il ne sent pas que la réalité oppose à ses désirs des limites infranchissables*³³⁷. Dans ses traits de caractère, il possède : *l'esprit du primitif*, dont on connaît, toujours selon Durkheim : *l'incoercibilité de la passion, ou l'impuissance à se contenir, et la tendance naturelle à tous les excès*³³⁸.

Ainsi, selon Durkheim, le caractère de l'enfant est fait de deux prédispositions fondamentales, les caractères constitutionnels de la nature infantile, qui le rendent éminemment malléable et donc susceptible de recevoir favorablement une éducation. L'enfant est, d'une part,

³³⁶ *Education et sociologie*, p. 64-65.

³³⁷ *Education morale*, p. 112.

³³⁸ *Ibid.*, p. 113.

traditionaliste, il aime à conserver l'habitude acquise et s'y conformer, et, d'autre part, est très réceptif à la suggestion surtout si elle s'exerce de façon impérative. A partir de quoi, le pédagogue possède donc deux puissants leviers pour agir sur la personne de l'enfant :

*Grâce à l'empire que l'habitude a si facilement sur la conscience de l'enfant, nous pouvons l'accoutumer à la régularité et lui en faire prendre le goût ; grâce à sa suggestibilité nous pouvons, en même temps, lui donner comme une première impression des forces morales qui l'entourent et dont il dépend.*³³⁹

Ce en quoi, à partir de cet ensemble de données objectives et de résultats, à la fois obtenus par la sociologie et la psychologie, on peut, d'un même mouvement, confirmer la pertinence de la théorie sociologique morale de l'éducation, la vérifier de façon expérimentale, et, tout autant, produire les principes basiques de toute action pédagogique. De sorte que l'analyse positiviste des faits sociaux et de la moralité permet de déduire et de confirmer les principes d'une psychopédagogie scientifique de l'éducation. Au delà d'une telle vérité épistémologique, Durkheim émet une réserve qu'il n'est pas indifférent de relever. Si les principes et les procédés de l'éducation sont si puissants, ne faut-il pas aussi s'enquérir des : *sortes de précautions à prendre pour protéger l'enfant de la toute puissance de l'éducation*. Ce faisant, ne reconnaît-il pas ici de lui-même que l'absence de limites qu'il impute à l'homme sauvage et à l'enfant, puisse encore s'incarner dans les illusions de toute puissance de la science humaine et de l'ordre social ? L'effroyable violence nationaliste de la première guerre mondiale, qui verra tant d'enfants docilement éduqués par l'Etat républicain se précipiter collectivement dans la destruction et la mort au nom de la liberté, y compris le propre fils de Durkheim, ne vient-elle pas faire obstacle à une telle assurance de la science sociale totalisante ? La question mérite d'être posée, l'obéissance passive à la loi sociale dominante, comme H.Arendt l'a montré, pouvant être ce qui autorise le pire dans les conduites politiques individuelles et collectives³⁴⁰.

3-5 La philosophie morale de l'éducation de Durkheim.

A partir de ses analyses des faits éducatifs, Durkheim est conduit à élaborer une philosophie morale de l'éducation déduite de sa sociologie.

3-5-1 La sociologie peut-elle être la source légitime objective d'une philosophie morale de l'éducation ?

Derrière l'analyse objective des formes sociales, un nouveau problème apparaît. Si selon Durkheim, l'éducation est un fait social fonctionnel, c'est bien parce qu'elle relève, en sa définition théorique et pratique, de contraintes collectives de structure, forcément hétéronomes aux individus. Elles sont, en leur déterminisme et nécessité, posées par l'analyse sociologique comme prévalentes, donc relativement indifférentes à tout vécu individuel, cela quelles que soient la singularité des

³³⁹ Education morale, p. 120.

³⁴⁰ Arendt, Hannah, *Eichmann à Jérusalem*. Paris, Gallimard-Folio, 1991.

personnes et les particularités subjectives de leur existence, psychologique ou autres. Or, un tel souci sociologique d'objectivité, supprime-t-il pour autant toute contradiction quant à la définition axiologique de l'éducation, celle de ses finalités rationnelles, comme le prétend le sociologue ? Il semble que non, car les analyses de Durkheim, aussi objectives et inductives qu'elles soient, se placent tout autant dans la perspective philosophique et morale, plutôt transcendante, de la défense et de la promotion d'un sujet humain capable d'autonomie. Un sujet humain dont la destination morale supérieure serait, justement selon Durkheim, d'être voué à cette ultime valeur des sociétés fortement individualisées qu'est le culte laïque moderne du respect de la personne humaine. Il écrit :

*Car les progrès du rationalisme ne vont pas sans des progrès parallèles de l'individualisme et, par conséquent, sans un affinement de la sensibilité morale qui nous fait apparaître comme injustes des relations sociales, une répartition des droits et des devoirs qui, jusque là, ne froissaient pas nos consciences.*³⁴¹

Mais pourquoi faudrait-il que la liberté individuelle, comme subjectivation, soit nécessairement ce qui donne lieu à un *individualisme* ? Cela ne l'est que si l'ensemble social ne reconnaît pas véritablement aux personnes leur indépendance de sujets, en niant effectivement administrativement et politiquement leurs libertés, alors même qu'elles sont juridiquement garanties. Etre soi distinctement, comme existence et comme volonté, irréductiblement, n'entraîne pas nécessairement une conception individualiste de la vie qui se traduirait politiquement, par exemple, dans un anarchisme libéral totalement indifférent à l'existence commune et, à vrai dire non viable. Par ailleurs, si tout autant, la contrainte sociale objective est première, c'est-à-dire l'obligation d'allégeance fonctionnelle au groupe et la reconnaissance de ses règles, donc la *discipline*, comment des valeurs d'autonomie individuelle pourraient-elles se voir développées, favorisées et incarnées, par l'action éducative institutionnelle au sein des sociétés modernes, sans contradiction aucune ? Les institutions sociales agissant toujours d'autorité, de fait et par devoir, la question ne disparaît pas et reste sans solution réelle.

Cette première question d'ordre pratique, porteuse de contradictions quant aux actes, se redouble d'une seconde, théorique cette fois, mais tout aussi porteuse de contradictions potentielles. Car, l'entreprise d'analyse sociologique de la fonction éducative vient ici servir et confirmer, justifier, d'une orientation éducative posée et pensée par Durkheim comme la visée politique et morale de droit de l'action pédagogique. Autodétermination et déterminisme en viennent ici à se confondre, en une rencontre problématique sur les plans théorique et pratique. La sociologie se faisant ici de manière déclarative philosophie morale et politique, au nom des mécanismes propres à des faits généraux qu'elle a pu constater ou établir, comme si la science sociologique était elle-même la *doctrine de la sagesse*. Il ne s'agit pas d'affirmer que cela ne soit ni possible ni permis,

³⁴¹ *Education morale*, p. 17.

mais de la sorte la sociologie se pose comme le nouvel appareillage d'une philosophie morale prescriptive, réinstaurée par les moyens de la science positive, c'est-à-dire ceux du déterminisme. Une telle orientation dans sa confusion du factuel et du principiel, de l'empirique et du rationnel, du descriptif et du normatif, n'indique-t-elle pas une certaine confusion idéologique de la science et de la philosophie?

3-5-2 Le renversement de la conception kantienne de l'autonomie.

On assiste alors, dans cette philosophie de l'éducation issue de la science sociale, comme à un renversement de perspective. La liberté morale de la raison humaine n'est plus du tout, de façon kantienne, de se déterminer de soi-même absolument par rapport à un impératif moral, un commandement inconditionné, parce que *catégorique*, me conduisant à une responsabilité pratique librement choisie. Selon Kant, on sait qu'un tel impératif m'advient dans le sentiment de la loi morale de façon immédiate. D'une part, il m'apparaît comme un devoir objectif de me conformer à une loi universelle de la volonté, mais elle ne me prescrit que l'obligation du devoir. D'autre part, il m'apparaît comme la liberté individuelle du choix de l'action qui y correspond, par l'exercice de mon propre jugement et décision, selon lesquels je me donne une *maxime* pour agir, *i.e.* une loi pour ma conduite, donc subjective. Kant écrit :

*Quand je conçois un impératif hypothétique en général, je ne sais pas d'avance ce qu'il contiendra, jusqu'à ce que la condition me soit donnée. Mais si c'est un impératif catégorique que je conçois, je sais aussitôt ce qu'il contient. Car, puisque l'impératif ne contient en dehors de la loi que la nécessité, pour la maxime, de se conformer à cette loi, et que la loi ne contient aucune condition à laquelle elle soit astreinte, il ne reste rien que l'universalité d'une loi en général, à laquelle la maxime de l'action doit être conforme, et c'est seulement cette conformité que l'impératif nous représente comme nécessaire. L'impératif catégorique est donc unique, et c'est celui-ci : Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle.*³⁴²

Pour condenser, il s'agit de pouvoir se déterminer dans ses conduites pratiques rationnellement et immédiatement à partir d'un principe universel valant a priori pour tout sujet humain en tant que celui-ci est une fin, une finalité librement choisie et donc, en droit, impossible à assujettir contre son gré ou à instrumentaliser. C'est-à-dire, autrement dit, et à la condition expresse d'opposer la satisfaction pratique à l'intérêt de la raison : *agir de telle sorte que la maxime de la volonté puisse en même temps toujours valoir comme principe d'une législation universelle*, définition qui est pour Kant la loi fondamentale de toute raison pure pratique³⁴³. Or, à l'inverse d'une telle orientation, certes marquée d'idéalisme, il s'agirait désormais de se déterminer objectivement de soi-même par rapport à la contrainte d'un devoir conditionné, *hypothétique* dans le lexique kantien, structuré a priori cette fois par des obligations sociales effectives médiates, celles d'une *solidarité organique*,

³⁴² Kant. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Vrin, 1980, p. 94

³⁴³ Kant. *Critique de la raison pratique*. Œuvres philosophiques. Tome II, p. 643. Paris : Gallimard, Pléiade, 1985.

faite très contradictoirement de soumission et d'autonomie. Or c'est là réduire l'autonomie comme rapport à une loi que l'on se donne par liberté, à des conditions empiriques et pratiques, à une hétéronomie, cela à l'inverse de Kant. Cela se peut, nous l'avons vu, dès que l'on assimile, dans une démarche d'objectivation, le transcendantal au réel social, en identifiant par là même les croyances religieuses en la transcendance divine et le transcendantal. Ce faisant, Durkheim se propose deux choses quant à Kant. D'abord, il veut résoudre l'antinomie de la sensibilité et de l'intelligence. Elle est aussi, chez Kant, l'opposition du bonheur obtenu par la satisfaction des penchants sensibles au respect la loi morale et à la vertu. Conséquence de la démarche sociologique de Durkheim, elle devient l'opposition de la soumission à la loi sociale et de l'autonomie de la volonté individuelle, ou l'opposition de l'autorité et de la liberté, ou encore celle de l'appartenance au groupe et de l'individualité. Ensuite, il veut réfuter la doctrine kantienne de l'autonomie, tout en la confirmant comme nécessaire quant à l'humanité socialisée. Comment procède-t-il ?

Si, selon Durkheim, l'éducation morale comporte bien, aux côtés de l'esprit de discipline qui implique passivité, obéissance et régularité, puis de l'attachement au groupe social qui implique abnégation et identification de soi à l'instance collective comme supérieure, la dimension de l'autonomie, celle-ci est loin de correspondre à la définition kantienne d'un pouvoir universel d'autodétermination de la volonté par liberté. En quelque sorte, Durkheim ne se préoccupe pas d'une liberté pratique de la raison comme idée première de la moralité et qui serait indépendante de la causalité naturelle, contrairement à Kant. Puisque la causalité sociale n'est pas naturelle mais artificielle, tout en étant réelle, le problème est différent. Pour lui, il n'y a donc d'autonomie qu'induite par la causalité psychique qu'est l'action sociale, donc comme seulement corrélatrice à l'éducation et à la discipline qu'elle impose aux personnes dès l'enfance. Elle n'est donc pas première, mais strictement consécutive chez l'individu à la socialisation. Une telle autonomie n'est point de se donner par soi-même une règle rationnelle en fonction du postulat d'une universalité, elle est de reconnaître, par l'intelligence, la nécessité d'obéir à la loi sociale en tant que loi morale. Comme l'intelligence reconnaît les lois en étudiant la nature physique, il faut étudier les lois morales et sociales, agir selon leur règle et choisir de leur obéir en connaissance de cause. L'autonomie individuelle n'est donc qu'intellectuelle et, sur le plan de la raison pratique, hormis la discipline, elle se réduit à la connaissance de ce qui est dans la société rapport de moralité institué. Il n'y a donc d'autre liberté en acte que d'obéir et de s'instruire de la moralité. Paradoxalement donc, seule l'instruction scientifique, parce qu'elle est objective et expérimentale détient le modèle conscientisant de la moralité.

Condorcet disait lui aussi quelque chose de très similaire quant à l'instruction scientifique quand il la définissait comme le moyen de la formation du jugement moral et politique. Mais il n'identifiait pas la liberté individuelle, que doivent garantir les normes mutuelles du droit, avec l'indépendance intellectuelle que procure la connaissance systématique des faits physiques et des

197

méthodes de la science. Il ne venait donc pas assimiler l'indépendance morale et la rigueur de l'intelligence cognitive dans une positivité réaliste impliquant finalement l'adhésion à un ordre social qui les ferait se conjoindre a priori. Il écrivait, en 1791, tout à l'inverse d'un Durkheim :

*Dans les sciences naturelles les faits sont constants.(...)Dans les sciences morales et politiques, les faits ne sont pas si constants, ou du moins ne le paraissent pas à ceux qui les observent. (...) et il y aurait plus de présomption à vouloir imposer aux autres les opinions qu'on prendrait pour [vérité, issues de celles-ci]. (...) Cependant, comme ces sciences influent davantage sur le bonheur des hommes, il est bien plus important que la puissance publique ne dicte pas la doctrine du moment comme des vérités éternelles, de peur qu'elle ne fasse de l'instruction un moyen de consacrer les préjugés qui lui sont utiles, et un instrument de pouvoir de ce qui doit être la barrière la plus sûre contre tout pouvoir injuste.*³⁴⁴

Pour Durkheim, afin de défaire sa théorie de l'éducation et de la moralité de toute dimension spéculative, bien qu'elle y soit présente, afin également d'objectiver, de réduire à la positivité et à l'exactitude cette *science morale* qu'est la sociologie, il devient nécessaire de la débarrasser de tout résidu idéaliste kantien. Et si chez Kant, la sensibilité, dérégulée par la domination des penchants, appelle l'hétéronomie et que, par opposition, la volonté délibérative rend seule possible l'autonomie parce qu'elle est l'expression d'une détermination pratique et subjective de la raison pure, il faut en finir avec cette dichotomie et cette dualité. Il n'y a pas d'autodétermination volontaire de la raison pratique, affirme-t-il à sa façon, parce que toute rationalité morale est d'expression sociale et nullement individuelle. Quant à l'autonomie de la volonté, il ne saurait être autrement que de la voir résulter de la discipline et de l'attachement de l'individu humain à son appartenance sociale. Elles sont donc les seules causes réelles et naturelles de son indépendance morale au sein de l'existence collective.

3-5-3 Objections à Kant par Durkheim et réfutation de ces objections.

Pour réfuter Kant, l'argumentaire de Durkheim est le suivant. On le trouve exposé dans le recueil de ses cours publié en 1922 sous le titre de *L'Education Morale*³⁴⁵. Il part de l'opposition établie par Kant entre autonomie et hétéronomie, qui est à la base de sa conception de l'éducation : la loi morale est hétéronomie pour la nature sensible dépendante des penchants qui la subit, elle est au contraire autonomie pour une raison en elle-même indépendante de la nature sensible et qui la choisit. Refusant, par matérialisme cette dualité, Durkheim objecte ce qui suit à l'aide de quatre arguments. Premier argument, si la raison est indépendante du réel sensible, du vécu humain, le fait de subir la loi n'a pas de nécessité, n'est donc qu'accidentel et n'a plus de raison d'être a priori. La contrainte éducative n'a donc aucune nécessité en soi et elle perd sa valeur rationnelle. Deuxième argument, la loi morale n'est pas qu'un choix, elle s'impose comme investie d'autorité y compris au raisonnement individuel, c'est pourquoi nous lui obéissons. Troisième argument, notre nature tout

³⁴⁴ Condorcet Cinq Mémoires sur l'instruction publique. Op. cit, p. 91-92.

³⁴⁵ Opus cit., p. 92-93

entière doit être empiriquement bornée, que ce soit notre raison ou notre sensibilité, il n'y a pas d'autonomie intellectuelle ou affective de fait, puisque tout est finitude. Je ne tiens donc mes limites que de l'éducation et pas de moi-même. Quatrième argument, penser qu'il existe une autonomie pure de la volonté, non causée par des phénomènes objectifs, présuppose de croire en une raison indépendante de la nature, suprasensible, or celle-ci n'existe pas puisque l'homme est un être appartenant à la nature vivante.

Les conclusions d'un tel raisonnement sont faciles à déduire. Bien que la loi ne soit pas biologique, elle appartient à l'existence sociale qui, d'être artificielle et historique, n'en est pas moins la forme objective organique de l'existence humaine à laquelle nul ne peut se dérober. Puisqu'il n'y pas de double nature de la volonté, la loi ne peut être que de même rapport sur les plans sensible et intelligible, il faut s'y conformer comme à une puissance extérieure à la volonté. Il n'y a donc pas d'autonomie en soi, au sens de Kant, mais seulement une existence sociale qui nous oblige d'emblée à nous soumettre à ses lois par la contrainte éducative qui est la seule délimitante possible et donc aussi le seul facteur d'une éventuelle autonomie intellectuelle. Celle-ci n'advient que dans la reconnaissance de l'obéissance à la contrainte de la loi morale. La conséquence est que l'on a là le modèle d'une éducation autoritaire, fortement institutionnel où la liberté individuelle d'exercice du rationnel disparaît dans les obligations du réel social. Durkheim, par ce moyen, efface l'idéalisme kantien, mais en même temps supprime toute liberté qui serait la possibilité morale d'une auto-détermination de la volonté individuelle dans l'indéterminé.

On peut opposer à cet argumentaire plusieurs objections pédagogiquement et philosophiquement largement justifiées. Premièrement, il n'y a pas de loi sociale ni morale qui soit absolument légitime et totalement hégémonique, pas plus que l'existence sociale actuelle n'est naturelle, mais découle d'une histoire politique et culturelle contingente qui n'est nullement, en soi, obligatoire. Or c'est bien ce que dit aussi Durkheim. Mais il ne dit pas ce qui suit. Le rapport à soi, très vite d'ailleurs chez l'enfant, de même que le rapport de soi à l'obligation sociale, diffèrent tous deux du simple respect de cette obligation. Ce qui vaut pour soi, indépendamment de l'obligation sociale, n'en découle pas nécessairement, sans impliquer pour autant une absolue rébellion à la règle ni une indépendance absolue des personnes. L'assujettissement à la loi sociale n'est pas la seule réalité du sujet humain et de sa volonté. En ce sens, on peut soutenir avec le philosophe C.Imbert, qu'il y a une éthique du sujet qui n'est pas celle de la moralité sociale. Il écrit :

*L'éthique interroge sur le principe fondateur ; sur ce qui fonde un champ humain, l'existence de la parole, celle du désir. Au delà de toute pratique de régularisation, de toute mise-en-forme, l'engagement éthique nous confronte à la question du sujet ; à la reconnaissance de son essentielle singularité ; de son pouvoir d'ex-sister hors de toutes les matrices pulsionnelles, narcissiques, institutionnelles, idéologiques, dans lesquelles il peut trouver à se clôturer.*³⁴⁶

³⁴⁶ Imbert, Claude. *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris : Matrice, 1987, p. 51.

Deuxièmement, Il n'y a pas chez l'être humain un seul et unique rapport à la moralité ou à la légalité. Celui-ci est complexe et se modifie selon les situations et les contextes de sens et d'expérience, voire aussi selon l'âge. En 1932, Piaget écrit à ce propos :

*Mais comme nous venons de le voir, les règles, au fur et à mesure du développement de la vie sociale infantine, ne demeurent pas identiques à elles-mêmes au point de vue de la nature du respect, et cela quoique leur contenu matériel puisse rester constant : pour les petits, la règle est une réalité sacrée parce que traditionnelle, pour les grands la règle dépend de l'accord mutuel. Hétéronomie et autonomie, tels sont les deux pôles de cette évolution. [Or] Durkheim raisonne comme si les différences d'âge ou de génération n'avaient pas d'importance. Il pose des individus homogènes et cherche la répercussion sur leur conscience des différents modes possibles de groupement.*³⁴⁷

De plus, on peut étendre ce que Piaget dit des âges, à la diversité morale et psychique individuelle dans toute sa complexité. Plusieurs rapports à la légalité, à la loi, coexistent en nous, dans le rapport à notre sensibilité, à l'affectivité, à soi, aux autres, aux objets, à la sphère sociale. Cette dernière se montrant elle-même divisible en une multiplicité de liens, de rapports de donation et de dette, d'obligation et de conflit, de rupture et de complémentarité, d'égoïsme et de coopération, d'intégration et d'exclusion. Rien n'apparaît comme seulement unilatéral dans le rapport de l'enfant humain à la loi et à la moralité ni dans celui de l'adulte. Il n'y a pas de monologie sociale et psychologique homogènes de la légalité, y compris dans les différentes parties du Droit, même si la loi est formellement égale pour tous et systématique, ainsi que contraignante et obligatoire. Il faut donc distinguer envies, inclinations, désirs, imitations, suggestions, interrogations, imaginations, énonciations, décisions, adhésions, participations et refus, rivalités et coopérations, aspirations et abandons, appropriations et indifférence, comme autant de modalités diversifiées de notre rapport aux objets, aux autres, à la loi, qu'elle soit entendue dans son sens de moralité individuelle ou dans celui de légalité commune, dans une dimension de singularité ou dans celle d'universalité.

Troisièmement, il y a bien quelque chose comme une autonomie *en soi*, une indépendance d'exercice de la raison et de la volonté individuelle, un rapport de liberté et de choix au sein de la volonté individuelle et du jugement qui est aussi d'intelligence des liens sociaux institutionnels et de causalité. Il ne saurait se voir réduit à un rapport de soumission à la règle sociale sans condition. On admettra certes qu'il a été peu à peu acquis par l'enfant humain dans les rapports sociaux, aussi par la dépendance et la coopération, et qu'il est donc consécutif, circonstancié et interactif. Il n'en est pas moins manifeste dans les conduites individuelles et collectives comme une expression nécessaire de soi par rapport à l'autre. L'expression d'une telle capacité apparaît même comme la possibilité d'une réciprocité et d'une mutualité. Piaget écrit encore :

(...) avec l'âge le respect change de nature. Dans la mesure où les individus décident à égalité – objectivement ou subjectivement peu importe - , les pressions qu'ils exercent les uns sur les autres deviennent collatérales. (...) Nos études antérieures nous ont en effet conduits à admettre que les normes rationnelles, et, en particulier cette norme si importante qu'est la réciprocité,

³⁴⁷ Piaget, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Puf, 1995, p. 75-77.

*source de la logique des relations [aussi sur le plan intellectuel], ne peuvent se développer que et dans la coopération. Que la coopération soit un produit ou une cause de la raison, ou les deux à la fois, la raison a besoin de la coopération dans la mesure où un être rationnel consiste à « se situer » pour soumettre l'individuel à l'universel. Le respect mutuel nous apparaît donc comme la condition nécessaire de l'autonomie, sous son double aspect intellectuel et moral.*³⁴⁸

En cela ni l'obligation d'obéissance à la contrainte sociale, celle d'un *respect unilatéral* enfantin de la règle, ni la dépendance avec les impulsions de notre sensibilité, les *règles motrices spontanées*, ni les suggestions externes de l'éducation, les *règles disciplinaires*, ne nous sont obligatoires et définitives, parce que la vie sociale induit toujours déjà d'autres modes relationnels à soi, aux autres et aux choses qui suscitent aussi l'exercice de la rationalité et donc une indépendance de la volonté et du jugement. Certes, une telle indépendance exige une certaine maturité, de la distance et du discernement, des capacités d'inhibition de l'activité et d'exercice de la délibération, une distance à soi, une conscience sociale aussi qui, pris ensemble, ne se constituent pas de façon immédiate, mais la psychologie de l'enfant a montré que, relativement tôt, l'enfant modifie sa conduite et infléchit ses tendances à son initiative, ou s'interroge intuitivement et n'agit pas de façon purement immédiate, ni seulement mimétique. Ses actes ne sont donc ni purement impulsifs et habituels, ni seulement prédisposés par l'obligation d'obéissance et les contraintes sociales externes, des obligations qu'il intègre effectivement d'abord par l'imitation. Mais, comme le montre le psychologue Baldwin en 1895, à l'époque de Durkheim, il faut distinguer plusieurs sortes d'imitation : la biologique, la plastique, la psychologique. La première est organique, elle reproduit l'excitation. La seconde est sociale, elle assimile involontairement des conduites et les automatise. La troisième est intelligente, elle se réfère à des modèles mémorisés et imaginés qui donneront lieu à la formation des phénomènes de volonté : le désir, la délibération réfléchie, l'effort³⁴⁹. Il n'y a donc pas lieu de croire en une seule mimétique sociale chez l'enfant et l'être humain et qui serait indépendante de l'action consciente de production individuelle de représentations, celle-ci se montrant par ailleurs distincte de la simple reproduction des conceptions et des lois sociales. Imaginer, c'est à la fois reproduire et produire le rapport à la représentation, affirmait déjà Kant.

Certes, il faut l'admettre, la formation de la personnalité rationnelle n'est ni immédiate ni indépendante de l'influence sociale et des habitudes acquises, comme l'affirme effectivement Durkheim, ainsi que la plupart des psychologues de son temps. Mais, pour autant, elle n'est pas non plus le résultat d'une simple obéissance passive aux instances disciplinaires de l'ordre social et d'une soumission à l'autorité parentale, ou à celle des aînés, des éducateurs et des enseignants. Non point que l'autonomie individuelle soit strictement opposable et adverse à toute logique sociale, à toute détermination externe de la liberté du sujet humain par l'influence de la suggestion. Elle n'est

³⁴⁸ Piaget. *Ibid.*, p. 79-80.

³⁴⁹ Baldwin, James, Mark. *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Alcan, 1897.
Paris : L'Harmattan, p. 263-332.

pas acquise et développée de façon égoïste et solitaire par l'enfant indépendamment de toute relation à autrui, ce serait absurde de le prétendre. Mais cela ne signifie pas, par ailleurs, que toute autonomie soit en sa définition réductible à la double loi d'une discipline subie et d'une appartenance groupale obligatoire, consenties intellectuellement après coup. En ce cas, elle ne serait qu'induite par une loi sociale dont l'enfant serait totalement dépendant, mais qui n'aurait jamais la valeur d'une hétéronomie, du fait de l'inexistence de la dualité du sensible et du rationnel, du soi et du social, selon Durkheim. Il n'y aurait effectivement en ce cas plus d'autonomie possible, puisque celle-ci ne peut se concevoir qu'en un rapport d'opposition et de distance de soi à soi et de soi à l'autre. Or, il y a tout de même, dans la formation de la subjectivité humaine, cela dès l'enfance, la bordure d'une non appartenance éprouvée puissamment dans l'affectivité comme un détachement du réel naturel et qui permet le jeu. La vitalité psychique et la créativité des conduites ne sont pas qu'organiques et fonctionnelles, elles sont aussi intentionnelles et langagières. Cette dimension de non appartenance, aussi de déliaison, se manifeste y compris dans l'assujettissement social à autrui et la dépendance du besoin qui déterminent la condition infantile, puisqu'un tel assujettissement se fait d'autant plus fortement que l'enfant est en partie indéterminé sur le plan psychique et psychophysiologique. La forte dépendance de l'être humain avec le rapport social n'étant pas naturelle, mais due à son incertitude initiale dans l'être. Une telle non appartenance qui permet à l'enfant d'apprendre toute langue, reste problématique et irréductible à l'hypothèse sociologique. Car c'est d'être, dans ses perceptions, déjà délié des régularités de l'instinct et de la simple vie organique que l'être humain s'en trouve d'autant plus obligatoirement aliéné à des objets de satisfaction externe et à des rapports de dépendance affective et sociale, tous deux artificiels, non déterminés par l'hérédité.

C'est effectivement seulement à partir de ces derniers qu'il devient susceptible de conquérir son autonomie, sans jamais directement pouvoir la posséder du fait de la prévalence des contraintes sociales. N'y a-t-il pas là un cercle vicieux de l'éducation que Durkheim ne peut pas saisir, confondant logique sociale et psychologique, fait empirique et ontologie ? Ce cercle ne peut se rompre qu'en apprenant à vivre la dimension contractuelle souhaitable des liens sociaux, donc la coopération et l'institution, en développant, tout autant, une distance individuelle quant à ses appartenances groupales obligatoires, donc une individuation, et par un détachement kantien de l'idéalisation de la satisfaction sensible, donc par une ascèse qui, chez Kant, est la différence du bonheur et de la vertu. Pour cela, l'éducation, sans être nécessairement une répression de la volonté, doit s'efforcer de permettre à l'enfant de s'éloigner d'une croyance en la puissance des instincts et des habitudes, du fait d'une articulation symbolique du vouloir et du soi qui n'est nullement naturelle ni fonctionnelle, pas plus qu'elle n'est intégralement sociale. Elle ne saurait en ce sens se confondre avec l'obéissance à l'autorité sociale posée à son tour comme un en soi, pas plus qu'avec l'ordre naturel et l'hérédité. N'est-elle pas justement plutôt ce que Kant appelait autonomie, dans la

202

différence dualiste de la sensibilité et du rationnel ? Pourquoi faudrait-il vouloir la résorber, si ce n'est, comme le montrait Foucault, pour conjurer et résorber, pour maîtriser et défaire, résoudre, une crise de la représentation qui provoque à la dissociation du champ formel dans ses rapports au transcendantal de tout donné empirique, ou, à l'inverse, la dissociation du domaine de l'empiricité dans son rapport au fondement transcendantal de la connaissance de tout domaine formel. La tentative de Durkheim appartient à la seconde de ces orientations, au moins dans ce qui relève de sa sociologie de l'éducation.

3-5-4 Quelles sont les conséquences pédagogiques de la philosophie morale de Durkheim ?

Un tel renversement de Kant du côté de l'empiricité sociale, apparaît comme l'une des clefs de la compréhension philosophique du problème de l'éducation et des théories pédagogiques qui en découlent depuis la fin du 19^e et les débuts du 20^e siècle européen. Si, pour Kant, la liberté rationnelle procédait de l'exigence du respect d'un devoir inconditionné universel, pour Durkheim et la sociologie qu'il impulse, à l'inverse, seule l'obéissance conditionnelle au devoir imposée par l'éducation sociale rend possible l'existence d'une autonomie, puisqu'il n'y a pas d'individualité et d'autonomie en soi. Certes, comme le reconnaît Durkheim, la société tend de plus en plus à n'avoir d'autre finalité que celle du respect des valeurs personalistes et démocratiques. Il écrit :

*En effet un des axiomes fondamentaux de notre morale, on pourrait même dire l'axiome fondamental, c'est que la personne humaine est la chose sainte par excellence ; c'est qu'elle a droit au respect que le croyant de toutes les religions réserve à son dieu. (...) En vertu de ce principe, tout espèce d'empiètement sur notre for intérieur nous apparaît comme immorale, puisque c'est une violence faite à notre autonomie personnelle.*³⁵⁰

Une éthique fondamentale de la personne individuelle reste donc bien toujours le principe de l'existence humaine, Durkheim ne le conteste pas absolument, mais elle est devenue minimale d'être subordonnée à ce point, dans l'analyse factuelle et dans la doctrine morale qui s'en déduit, à la conformité sociale en tant que seule véritablement représentante du rationnel. Il y a donc pour Durkheim quelque irrationalité de fait à vouloir affirmer à ce point un désir d'autonomie en soi. Il confine à un individualisme relativement idéaliste qui, de manquer d'objectivité, n'est pas non plus sans asocialité, sans exprimer une tendance à l'anomie. Ce en quoi, la doctrine de Durkheim, bien qu'elle ne soit pas intégralement le contraire de celle de Kant, elle lui doit en partie sa construction, ne lui est pas non plus identique. L'infléchissement vers un déterminisme social des causes de la moralité qui abandonne tout idéal régulateur fondé sur le principe, dans son fond, théologique, d'une relation à l'inconditionné, pour une théorie si fortement empirique, conduit *de facto* à un renversement presque inapparent chez ses thuriféraires de la notion d'autonomie et à son affaiblissement. On peut n'y voir qu'objectivité, mais cela n'est pas suffisant.

³⁵⁰ *Education morale*, p. 91.

Car, si la notion d'autonomie, dans de telles orientations, peut sembler conservée en tant qu'idéal régulateur de la forme politique et morale, cela n'en est plus tout à fait le cas. Découlant des contraintes empiriques sociales modernes, l'autonomie n'est plus le propre des conditions transcendantales universelles de l'exercice individuel du jugement, au sens d'un Kant et elle perd alors inévitablement de son sens. La moralité passe ainsi de l'aperception transcendantale de l'idée de loi à une régulation matérielle de l'action individuelle, à une doctrine sociale empiriste de la moralité que Durkheim partage avec d'autres auteurs. Et si l'autonomie n'est plus que d'obéir à la règle sociale objective, à la division du travail qu'elle organise dans la reproduction sociale qu'est toute éducation, n'y a-t-il pas là une aliénation volontaire de soi à la totalité sociale, aussi incontrôlable en ses effets possibles que l'abandon sans examen du croyant à la vérité religieuse ? Car le fait de connaître la loi morale sociale et de l'accepter d'autant mieux parce qu'on la connaît, n'est pas la preuve d'une indépendance rationnelle possible de la volonté, mais le redoublement intellectuel de sa négation après celui de la contrainte subie dans l'éducation.

Que gagne alors la philosophie de l'éducation à substituer à la trilogie kantienne : discipline coercitive, instruction rigoureuse à travers l'usage réflexif des facultés, formation individuelle civilisatrice par l'affirmation de soi ; la trilogie durkheimienne : abnégation de soi par appartenance au groupe, discipline comme adhésion à la loi sociale supérieure, autonomie comme acceptation de l'autorité des lois positives, c'est-à-dire de l'Etat ? La doctrine éducative de Durkheim, bien plus que celle d'un Kant, auquel cela fut pourtant beaucoup reproché, ne conduit-elle pas à un conformisme social propice à l'adhésion aveugle à des politiques autoritaires, y compris au sein d'Etats apparemment fondés sur des lois démocratiques protectrices des droits fondamentaux de la personne humaine ? Kant n'était-il pas en ce sens bien plus républicain que ne l'est Durkheim derrière son idéalisme, c'est-à-dire véritablement protecteur et soucieux des libertés fondamentales et de la responsabilité du sujet humain vis à vis de sa destinée collective et de l'autorité politique ? En ce sens, la *science sociale* ne vient-elle pas justifier et promouvoir, sans l'avouer explicitement, une rupture intellectuelle, morale et politique avec une philosophie de l'éducation libérale, c'est-à-dire avec l'humanisme éducatif. Une éducation qu'on dira *libérale* parce que favorable, non pas à une harmonie sociale considérée comme naturelle ou organique, à la façon d'un Spencer, mais à l'épanouissement singulier de la personne humaine individuelle comme condition de la civilité, voire d'un civisme des libertés. Et ce serait là finalement le sens véritable de l'injuste critique à laquelle se livre Durkheim de la philosophie de l'éducation des humanistes, celui d'une négation de l'indépendance subjective de la personne humaine face aux lois sociales, parce qu'illusoire et inutile, seulement idéaliste et donc vaine.

Curieusement, un tel matérialisme, apparemment politiquement républicain et fondé en positivité par la science sociologique, va contribuer à conduire à des orientations pédagogiques institutionnelles des plus paradoxales. Elles sont encore présentes aujourd'hui dans les pratiques

scolaires du fait de la double influence indiscernable des théories psychologiques et sociologiques sur les pratiques pédagogiques. Ce qui donne que, durant ses apprentissages, l'enfant doit faire la preuve d'une certaine autonomie de la volonté, celle-ci étant conçue plus ou moins conaturale à son être par la psychologie, donc l'expression nécessaire active de son développement. Mais, en même temps, cette volonté s'avère, du fait de l'exigence institutionnelle disciplinaire et d'autorité, ainsi que du caractère considéré limité de son individualité, devoir procéder de l'obligation sociale et des directives du système éducatif, plutôt que de son initiative propre. Durkheim écrit en ce sens :

*Il ne s'agit pas simplement de porter à l'action et de stimuler des tendances latentes, qui ne demandent qu'à s'éveiller et à se développer. Mais il nous faut constituer de toutes pièces des états originaux que nous ne trouvons pas tout préformés dans la constitution native de l'enfant.*³⁵¹

Le résultat d'une telle exigence morale paradoxale est que, plutôt que d'affronter la contradiction de la nécessité et de la liberté, du désir égoïste et de la raison universelle, on voit là se forger, à partir de Durkheim, un redoutable oxymore de l'éducation. Il s'agit de la double contrainte, en elle-même contradictoire, de l'exigence d'une autonomie individuelle intellectuelle active et de l'obéissance sociale disciplinaire passive. Celle de la liberté sous contrainte et de la contrainte comme cause de la liberté. Or ce nouvel oxymore, ne résout en rien les problèmes posés par l'ancienne dualité kantienne qui pouvait sembler l'appeler. L'opposition d'une volonté portée par les exigences dérégulées de la nature sensible, par les faims du besoin et l'excès du désir, avec celle de la rationalité, du choix de la civilité et du rapport à la légalité, n'est ici ni résorbée ni médiée ni supprimée par la nouvelle éducation sociale. D'éducationnelle et morale, une telle opposition devient plus politique et sociale, sans pour autant donner lieu à une éthique distincte de l'éducation et du sujet humain enfantin. Quant à la possibilité d'une liberté du sujet qui serait indépendante de la contrainte hypothétique, au sens de Kant, d'une auto-détermination de la volonté, elle disparaît tout simplement à la fois pour l'adulte et l'enfant.

Enfin une telle orientation, n'est-elle pas en rupture avec le modèle républicain classique de l'éducation et de la pédagogie tel qu'il s'était constitué chez les philosophes et pédagogues français F.Buisson (1841-1932), H.Marion (1846-1896), G.Compayré (1843-1913), à partir des oeuvres de Rousseau et de Kant ? Egalement inspiré par les expérimentations novatrices de Pestalozzi et l'action institutionnelle en Allemagne de F.A.W.Diesterweg (1790-1866), il fut instauré comme cadre directeur de l'action pédagogique au sein des institutions scolaires par J.Ferry à la fin du 19^e siècle. On sait qu'un tel modèle n'était nullement étranger à l'idée d'une pédagogie de l'activité, puisque c'est H.Marion qui fut le premier à employer en France l'expression de *méthodes actives* et en promouvoir le développement. En 1888, il écrit dans la *Revue Pédagogique* :

Il n'y a qu'une méthode digne de ce nom, c'est la méthode active. J'appelle ainsi celle qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort

³⁵¹ *Education morale*, p. 113.

*propre pour assurer sa croissance normale et sa belle venue. (...) Agir et faire, voilà le secret et, en même temps, le signe de l'étude féconde. Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres.*³⁵²

Dans une étude récente, E.Dubreucq rappelle les principales caractéristiques des orientations de ce modèle républicain en insistant sur leur modernité :

*On ne peut que reconnaître dans ce modèle classique nombre de traits fort proches des idées contemporaines et les prémices de dépassements qui s'y font sentir éclairent notre présent : volonté de fonder le travail de l'élève sur son activité propre, de lui permettre de développer et d'épanouir pleinement sa personnalité, de substituer aux procédés de pure autorité les principes d'une éducation fondée dans la liberté, de prendre pour fin et pour moyen le respect de la dignité et de l'autonomie de chacun.*³⁵³

De telles orientations semblent venir infirmer, sans non plus l'exclure, la conception durkheimienne d'une pédagogie qui n'irait que dans le sens d'une obligation sociale, et en posent, en même temps les limites, si l'on soutient, de façon plutôt kantienne, le caractère irréductible et nécessaire de l'autonomie individuelle, cela y compris dans ses manifestations les plus antérieures, c'est-à-dire dès l'enfance. Car, si l'éducation n'est posée que comme essentiellement sociale, contraignante, conservatrice et reproductrice, d'où viennent alors les manifestations spontanées d'indépendance des enfants ? D'où vient donc la liberté précoce de leur jugement dès qu'il s'agit de questions qui les concernent et leur incroyable pouvoir d'invention et d'auto-organisation ? Ce sont autant de faits d'expression observables qui ne se limitent nullement à des comportements primaires et égoïstes, à des attitudes animales, ni à de simples habitudes contractées. Comme de tels faits de conduite n'ont en soi rien d'instinctifs et ne sont pas non plus le produit automatique de l'action sociale, ni de simples imitations, de quoi procèdent-ils ?

Si on répond que tout cela leur vient d'une capacité à l'exercice d'une certaine autonomie individuelle et d'un potentiel qu'ils possèdent de façon intrinsèque d'apprendre, de se développer, de contribuer d'eux-mêmes à produire leur rapport à la réalité, alors la conception plutôt naturaliste d'une certaine indépendance dynamique du psychisme humain individuel et celle de la spécificité de l'enfance font retour. On s'éloigne alors nécessairement du déterminisme social holiste de Durkheim pour retourner, en deçà de Kant, mais aussi après lui, à la philosophie de l'éducation de Rousseau. Or une telle philosophie est assurément loin d'être naïve dans sa promotion d'une éducation indirecte de l'enfant, afin de faciliter son développement personnel et sa maturation. Pour autant, le postulat d'une autonomie naturelle de la volonté ne reste pas non plus dans une telle orientation nécessairement ininterrogé, pas plus que n'est abandonné celui de la nécessité d'une direction donnée à l'enfant par l'éducation.

3-5-5 Y a-t-il une alternative possible à la morale sociale obligatoire de Durkheim ?

³⁵² *L'école active, Textes fondateurs.* Publié sous la direction de D.Hameline. Paris : Puf, 1995, p. 65.

³⁵³ Dubreucq, Eric. *Une éducation républicaine.* Paris : Vrin, 2004, p. 212.

Aux thèses qui avalisent l'intervention nécessaire et première de l'autorité et de la contrainte en tant que seules puissances régulatrices de la conduite individuelle, on objectera que s'il n'y a pas d'exercice anticipé par l'enfant, déjà dans la vie familiale et scolaire, d'une autonomie possible dans ses conduites et apprentissages, ou d'une activité impliquant son exercice, donc des choix de sa part valorisés comme tels par l'éducation, comment concevoir qu'il puisse exister ultérieurement une autonomie intellectuelle et morale pour l'adulte qu'il sera dans la vie sociale? En l'absence de pratiques de l'autonomie au sein de l'éducation, justement favorisées socialement par l'entourage éducateur, comment la maturité morale, l'indépendance intellectuelle et la démocratie politique seront-elles possibles et permises pour l'adulte que deviendra l'enfant ?

La pensée du philosophe J.Dewey s'oriente plutôt dans ce sens, à partir de prémisses qui ne sont pourtant pas absolument distinctes de celles de Durkheim. Il partage avec lui le souci d'une analyse empirique des conditions de la moralité qui ne les distingue pas des questions de droit, ainsi que la conception de l'origine fonctionnelle de l'existence sociale comme un fait de nature, objectif et premier. Comme l'écrit A.Vergnoux de ceux-ci :

*Les deux auteurs s'inscrivent ainsi dans le paradigme plus large de l'évolutionnisme darwinien. Les sociétés existent et se développent en tant qu'organismes vivants dans la sphère générale du vivant ; elles obéissent aux mêmes logiques d'adaptation à l'environnement, d'utilisation optimale de leurs ressources, de recherches de solutions d'équilibre entre dynamisme vital et contraintes du milieu.*³⁵⁴

Egalement lecteur de Kant, Dewey ne tire pourtant pas exactement les mêmes conséquences que Durkheim de sa critique de la philosophie morale de celui-ci. Sans entrer dans le détail de l'analyse qu'il en fait, elle n'est pas plus favorable à la conception kantienne de la moralité. Il trouve celle-ci formelle, vide de contenu et peu favorable à l'éducation, parce qu'elle est par trop détachée de toute détermination véritablement pratique de son sens, c'est-à-dire de perspectives appliquées et utiles. L'indétermination de la loi morale n'a donc pour lui qu'une valeur négative parce qu'elle conduit soit à la déification de la bonne volonté, soit à la rigidité des lois. Il écrit en 1913 :

*L'éducateur ne trouve pas son compte dans une semblable conception, car son œuvre n'est pas de rendre les enfants attentifs à une moralité abstraite et de les amener à prendre comme motif d'action la loi formelle du devoir. Sa tâche est bien plutôt de leur faire comprendre ce que les exigences abstraites de la moralité requièrent d'eux dans les circonstances spéciales et concrètes de la vie, et de leur donner pour ces idéals particuliers un intérêt qui sera le ressort de la conduite morale.*³⁵⁵

Plusieurs considérations appuient sa réfutation de Kant. Sur le plan biologique, l'impulsion spontanée, les tendances, les appétits, ne sont nullement condamnables et mauvais, mais

³⁵⁴ Vergnoux, Alain. « La théorie morale : Durkheim et Dewey », in *Théories pédagogiques, Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin, 2009, p. 117.

³⁵⁵ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant*. Paris : Fabert, 2004, p. 47.

indispensables à l'adaptation et à la vie. La sensibilité prend donc une valeur positive vitale et n'est donc pas rejetée comme étrangère au sujet de la volonté. Sur le plan psychologique, les impulsions et les besoins ne doivent pas être écartés de l'éducation, car ils sont les éléments moteurs de la progression de l'enfant et les moyens de la réalisation de buts, de projets, d'idéaux. Les penchants prennent alors une valeur positive en tant que source de la motivation individuelle et de la réalisation d'aspirations morales, esthétiques, intellectuelles. Quant au plaisir pris dans l'activité, s'il n'est pas sa cause mais sa conséquence, il n'a pas à être moralement condamné comme égoïste. Il y a du plaisir dans l'effort, si celui-ci est consenti et relié à un but désirable et souhaité.

Il est d'ailleurs vrai, comme le remarque aussi Durkheim, que la condamnation morale du plaisir en soi comme d'un acte égoïste et inutile n'est guère valide. Sur le plan social, on peut agir effectivement pour l'intérêt commun, en réalité afin de satisfaire son propre égoïsme, son propre plaisir, voire agir de façon désintéressée, sans plaisir direct pour soi, mais en étant nuisible aux autres. Inversement, on peut agir de façon à satisfaire des penchants égoïstes, par exemple des conduites impulsives profondes, mais sans s'assurer pour autant d'un succès positif, voire en se causant à soi-même de la souffrance et du déplaisir. De sorte que le plaisir pris par l'agent à l'action ne saurait se voir réduit à la satisfaction individuelle égoïste et inutile au commun, ni non plus posé en principe absolu de satisfaction quant à soi. Il n'est en lui-même ni toujours mauvais ni bon, ni seulement égoïste ni le contraire de l'altruisme. Conséquence de cela pour Durkheim, le plaisir n'est pas en soi discriminant quant à la valeur d'un acte sur le plan social :

Il y a dans l'amour du plaisir un péril moral que tous les moralistes ont signalé.(...) Le plaisir n'est pas la seule chose qui ait du prix et qui mérite d'être recherchée. Il faut donc renoncer à distinguer les tendances par rapport aux plaisirs qui en résultent ; mais il nous faut considérer en eux-mêmes les objets de toutes sortes auxquels les tendances nous rattachent. (...) Ainsi, ce qui différencie l'altruisme de l'égoïsme, ce n'est pas la nature du plaisir qui accompagne ces deux formes de notre activité sensible ; c'est la direction différente qu'elle suit dans les deux cas. Égoïste, elle ne sort pas du sujet d'où elle émane (...) ; altruiste, elle se répand hors du sujet.³⁵⁶

Si le plaisir n'est pas en soi discriminant quant à la valeur des actes et des orientations des personnes, on ne peut donc pas traiter le désir et ses manifestations, y compris les appétits humains moteurs, comme toujours nécessairement l'expression de formes purement mécaniques et aveugles, indifférentes à autrui, ni non plus comme dissociables absolument des idéaux subjectif de l'activité et de la volonté en tant qu'ils seraient, eux seuls, rationnels. C'est en regard de l'activité menée et des fins auxquelles celle-ci est reliée que l'on peut décider de la valeur des tendances, des penchants, des impulsions d'une personne ou d'une collectivité, pour elle-même et pour les autres. Le pragmatisme vitaliste de Dewey n'est pas ici en opposition au rationalisme réaliste et social de Durkheim. Et c'est bien parce qu'il n'y a pas plus de loi morale que de plaisir en soi, dissociables

³⁵⁶ Durkheim. *Education morale*. Op. cit., p. 180-181.

des circonstances de l'expérience et de l'activité, qu'elle soit sociale ou psychologique, que Dewey écrit, toujours contre Kant :

*Le respect pour la loi morale, seule forme d'émotion qui trouve grâce aux yeux du philosophe, est certainement un des derniers intérêts qui apparaissent dans le développement moral de l'enfant. (...) Pour l'éducateur le problème, d'ailleurs est autre. Il ne se demande pas comment il atteindra un caractère déjà formé et pour lequel la loi morale a déjà une signification. Il cherche à utiliser les intérêts actuels de l'enfant et ses fins particulières, de façon que, plus tard, puisse naître un sentiment de la loi et de ses exigences qui maintienne et fortifie le caractère dans les moments critiques où la tentation surgira.*³⁵⁷

Indépendamment du fait qu'on peut voir resurgir ici étrangement un vocabulaire moral théologique par l'usage du terme de *tentation*, ce qui paraît important, c'est la relation que fait Dewey, au sein de l'éducation, entre la personne de l'enfant, ses penchants, ses choix, ses actes présents et la démarche éducative. Car, à la différence d'un Durkheim avec lequel il partage l'organicisme, l'évolutionnisme et la valeur sociale de l'éducation, sa critique de Kant ne débouche pas sur la négation de toute autonomie de la volonté qui ne dépendrait pas de l'obéissance sociale ou d'une discipline d'origine externe. Il nie d'ailleurs la pertinence d'une telle opposition de l'interne et de l'externe, de la personne et de l'apprentissage intellectuel, du désir et du devoir, parce toutes celles-là impliquent de reconduire une structure dualiste qui oppose abstraitement la raison et la vie, l'individualité et la collectivité.

Pour Dewey la réalité de la personne individuelle, de ses tendances, de ses souhaits, de ses intérêts propres doit être prise en compte dans l'éducation, parce que la mobilisation consentie de la volonté de l'enfant dans ses actes est seule garante d'une effectivité de ses apprentissages, de sa maturation et de son ouverture au monde et aux autres. Dewey appelle *intérêt*, chez l'enfant ou l'adulte, l'expression d'une intention délibérée qui relie l'activité sensible interne, l'impulsion, puis le rapport à soi, la subjectivité et l'émotion, à des objets d'apprentissage et d'expérience, par des actes externes issus des choix de la volonté et représentatifs de soi :

*Définissons brièvement l'intérêt. L'intérêt s'adresse à notre être actif ; il a quelque chose de moteur, d'entraînant, de dynamique ; il n'est pas un sentiment inerte et statique à l'égard d'un objet. En second lieu, il a un caractère objectif. (...) L'intérêt n'a donc pas sa fin en lui-même comme les sentiments, il se rattache toujours à un objet, à un motif, à un but. En troisième lieu, il faut noter son caractère subjectif : il signifie que notre être intime attribue une certaine valeur à tel ou tel objet. Il a son côté émotif aussi bien que ses côtés moteur et objectif. Partout où il y a intérêt, on trouve une émotion.*³⁵⁸

Il est curieux d'observer qu'une telle définition de l'*intérêt* n'est pas sans relation avec la théorie hégélienne de l'individualité. Il est bien connu que Dewey a lu Hegel et a été inspiré par lui. Hegel écrit que la conscience individuelle qui se perçoit d'abord naturellement comme elle-même, ne se manifeste comme immédiateté que dans le contenu que lui donne ses buts. Pour accomplir de tels

³⁵⁷ Dewey, John. *L'École et l'enfant*. Paris : Fabert, 2004, p. 48.

³⁵⁸ Dewey. *Ibid.*, p. 29-30.

buts, il lui faut nier son être en soi pour se déterminer dans des actes et opérations sur les choses qui l'impliquent directement. En passant du but à l'opération, elle se détermine comme une effectivité hors d'elle-même, dans le monde objectif. Dans une telle opération trois moments se succèdent, d'abord ce qu'elle fait lui paraît objet d'elle-même, puis l'actualisation de ses buts que représente son acte devient les moyens de sa réalisation, enfin la réalisation se détache de soi pour ne devenir qu'une existence objective. De sorte que, avant d'agir, l'individu par rapport à ses actes à venir se trouve comme pris dans un cercle qui suspend son activité, son effectuation comme volonté dans la réalité :

*Ainsi l'individu qui va agir semble se trouver enfermé dans un cercle dans lequel chaque moment présuppose déjà l'autre et semble donc ne pouvoir trouver aucun début ; c'est en effet de l'opération faite qu'il apprend à connaître l'essence originare qui doit être son but ; mais pour opérer il doit posséder auparavant le but.*³⁵⁹

Pour sortir de ce cercle inhibiteur, poursuit Hegel, il faut que le sujet passe immédiatement à l'acte, sans penser davantage au début, au moyen et au but de l'activité. Or, la volonté individuelle est à elle-même et pour elle-même les trois aspects, les trois temps de l'action. Dans le langage de Dewey, par son intérêt à quelque chose, la volonté est à la fois le moteur initiateur de l'acte, les moyens objectifs auquel il est relié par ses buts, et la valeur qu'elle lui donne en tant que subjectivité à la fois sensible et rationnelle. Hegel écrit :

*Comme début, cette nature[celle du sujet] est présente dans les circonstances de l'action , et l'intérêt que l'individu trouve à quelque chose est la réponse déjà donnée à la question : s'il faut agir et ce qu'il y a ici à faire.*³⁶⁰

Or chez Hegel, comme chez Dewey, l'opération implique une scission, un problème lié à son extériorité, qui lui est inhérente et ne peut se voir supprimée que si elle se trouve relevée par l'intérêt pris à l'activité menée par la volonté. En ce sens, on appelle *talent* l'expression de l'intériorité subjective, l'être intime chez Dewey, c'est-à-dire la capacité de la volonté, de la conscience individuelle, à réaliser ses buts dans le passage à l'objectivité. Dans la réalisation du but par des moyens objectifs qui le mettent en œuvre, le talent et la nature objective externe du réalisé se réunissent, permettant la *compénétration de l'être et de l'opération*, comme l'écrit Hegel. Donc la suppression de leur opposition, du désir du sujet d'être effectivement soi pour lui-même et d'une rationalité entendue comme accomplissement de ce soi dans des fins objectives externes portées par des valeurs. Les moyens de la réalisation de l'opération effectuée étant le moment médiateur qui supprime l'opposition de l'intérieur et de l'extérieur, du désir et du but. Ou encore, selon la dualité kantienne, de la nature comme un hors de soi sensible interne, l'impulsion, et de la subjectivité, le pour soi externe de l'idéal et du but choisis devenus existence objective.

³⁵⁹ Hegel. *La phénoménologie de l'esprit*. Trad. fr. J.Hyppolyte. Paris : Aubier, 1941, Tome I, p. 327-328.

³⁶⁰ Hegel. *Ibid.*, p. 328.

Or, la plupart du temps, écrit Dewey, qu'on impose à l'enfant son effort par devoir, ou que l'on s'efforce de le séduire en lui laissant croire qu'on veut satisfaire ses penchants en l'intéressant à des contenus étrangers à ses préoccupations, on ne mobilise pas réellement la volonté de celui-ci, donc pas non plus son attention et sa compréhension, ni ses capacités d'assimilation, de réalisation et de créativité. Les buts de l'éducation ou de l'enseignement lui restent étrangers et ne sont donc pas reliés à des intérêts vitaux et personnels, ou à des idéaux dont il pourrait éprouver la valeur effective par lui-même dans ses propres actes. A l'encontre des théories pédagogiques de l'effort, ayant comme moteurs la contrainte et la stimulation, ainsi que de celles de l'intérêt purement spontané, les méthodes attrayantes, Dewey écrit :

Le principe présupposé identique partagé par les deux théories est que l'objet ou l'idée dont le moi doit se rendre maître, les fins qu'il doit poursuivre, les actes qu'il doit accomplir lui sont extérieurs. C'est parce que l'on assume que l'objet ou la fin à saisir et à poursuivre sont extérieurs au moi qu'il faut les rendre intéressants, qu'il faut les entourer de stimuli artificiels et de motivations fictives pour attirer l'attention sur eux.[Et inversement] C'est également parce que l'objet est situé hors de la sphère du moi que l'on doit faire appel au pur pouvoir de la « volonté », à la capacité de faire un effort sans que l'intérêt y soit lié.³⁶¹

Mais dans les deux cas, l'attention et les préoccupations de l'enfant ne sont pas reliées à des intérêts vitaux, affectifs, personnels et à une puissance d'agir par soi-même sur les choses dès qu'on en a décidé, c'est-à-dire à s'objectiver dans l'activité selon des buts qu'on a pu concevoir et se souhaiter voir réaliser. C'est pourquoi l'action éducative échoue et n'a guère de prise ni sur les capacités de l'enfant, ni sur son développement propre. La pédagogie de la contrainte de l'effort imposé ne fait qu'identifier l'exercice de l'éducation et de la volonté avec des activités et des résultats externes qui restent indifférents à l'agent. En réalité :

L'exercice de la volonté ne se manifeste pas par l'attitude extérieure, et la formation d'habitudes morales ne peut s'identifier avec la capacité de produire un certain résultat sur commande. L'exercice de la volonté se manifeste dans le fait de diriger l'attention et dépend de l'esprit, des motifs, des dispositions dans lesquels le travail est mené.³⁶²

Or, en même temps, il apparaît que : *Les capacités spontanées de l'enfant, son besoin de réaliser ses propres impulsions ne peuvent en aucune manière être supprimés.* Le résultat en est que les enfants prennent l'habitude de *diviser leur attention*, familièrement parlant d' « être ailleurs », ce qui entraîne une dégradation de leur caractère, ainsi qu'une indifférence croissante à la valeur de l'effort, aux idéaux et aux connaissances que l'on veut leur inculquer. A l'opposé, si l'on s'efforce de rendre artificiellement les choses intéressantes pour eux, le même divorce entre l'objet d'étude ou d'activité et le soi s'installe tout autant, cela au delà de l'éventuel plaisir ressenti par les suggestions externes de l'éducation. Car, pour Dewey, il y a deux types de plaisir très distincts :

Il y a deux types de plaisir. L'un est d'accompagnement de l'activité. On le retrouve partout où le moi s'exprime pleinement. C'est simplement la réalisation de l'énergie interne qui s'exprime

³⁶¹ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant*. Paris : Fabert, 2004, p. 24.

³⁶² Dewey. *Ibid.* , p. 25.

*pleinement. Cette sorte de plaisir est toujours absorbé par l'activité elle-même. Elle n'a pas une existence séparée dans la conscience. C'est le type de plaisir que l'on trouve dans l'intérêt légitime. Son stimulus se trouve dans les besoins de l'organisme. L'autre sorte de plaisir naît du contact. Il est la marque de la réceptivité. Ses stimuli sont externes. Nous prenons de l'intérêt ; nous en retirons du plaisir. Ce type de plaisir qui naît d'une stimulation externe est isolé. Il existe par lui-même dans la conscience comme plaisir, non comme le plaisir de l'activité.*³⁶³

Or le véritable intérêt sur lequel l'action éducative doit s'appuyer si elle veut produire des effets durables, c'est celui qui peut réunir ensemble, *compénétrer* dans le langage de Hegel : 1/ la dimension active et motrice des tendances, impulsions et besoins ; 2/ la relation objective à un but, un désir ayant pour soi une dimension intrinsèque ; 3/ la valeur subjective et émotionnelle accordée à l'activité, le sentiment qu'elle exprime pour soi de sa valeur et de son sens. Dewey écrit :

*(...) l'intérêt authentique en éducation, est ce qui accompagne l'identification, par l'action, du moi avec quelque objet ou idée, en raison de la nécessité de cet objet ou idée pour que le moi continue à s'exprimer.*³⁶⁴

Ou plus loin, dans le même texte :

*Il faut que l'intérêt suscité par le but s'accorde avec chacun des moyens. Une force émotionnelle en activité, voilà l'intérêt, qu'on peut définir encore : une impulsion qui fonctionne comme un moyen de réaliser un idéal par lequel le moi s'exprime.*³⁶⁵

En ce sens, c'est bien la prise en compte chez l'enfant de ses capacités spontanées, des intérêts exprimés à partir de son expérience, de son désir propre d'agir et d'inventer, d'imaginer et de se représenter, de comprendre et de maîtriser le réel, donc les peurs et les difficultés qu'il rencontre directement dans ses actions volontaires sur les choses, qui est le moteur de toute situation éducative effective. Cela ne signifie nullement une abstention de toute action d'influence ou de choix venant de l'enseignant, aucune orientation programmatique des contenus de l'activité, bien au contraire. Mais leur introduction doit se faire en relation avec l'expérience de l'enfant :

*En réalité, le principe pédagogique de l'intérêt exige que les sujets [les objets abordés] eux-mêmes soient choisis en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses capacités ; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit pas ou n'apprécie pas cette connexion) l'enseignant lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable, selon une théorie souvent dénaturée par ses partisans comme par ses adversaires.*³⁶⁶

Il ne s'agit donc nullement de renoncer à toute directivité dans l'éducation en livrant les enfants à eux-mêmes sans les orienter et les alimenter en objets de connaissance et d'activité. Il s'agit au contraire de réaliser que l'éducation et l'enseignement ne sont vraiment efficaces, *i.e.* suivis d'effets, qu'indépendamment de toute discipline imposée autoritairement à l'encontre de la volonté

³⁶³ Ibid., p. 27.

³⁶⁴ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant.*, p. 29.

³⁶⁵ Ibid., p. 42.

³⁶⁶ Ibid., p. 34-35.

et de l'expérience de l'élève, ou de toute illusion d'avoir à donner satisfaction à l'enfant par des plaisirs séducteurs octroyés, artificiels et déliés des choix de son propre sujet, de sa relation personnelle à des objets. Dewey écrit en ce sens :

*Mais quand on reconnaît l'existence chez l'enfant de certaines capacités qui ne demandent qu'à se développer, qui ont besoin qu'on agisse à partir d'elles pour en assurer l'efficacité et la discipline, nous avons une base solide pour construire. L'effort naît du fait que l'on essaie de rendre ces capacités pleinement opératoires et partant d'en assurer la croissance et l'épanouissement.*³⁶⁷

En quelque sorte, faisant écho à Kant, à sa théorie esthétique, Dewey associe cette orientation vers une pédagogie de l'intérêt à la question des fins, à celle de l'idéal. On sait que Kant s'était efforcé de relier sa théorie de la loi morale, comme expression d'une finalité intelligente, avec la perception esthétique du monde naturel, plus précisément avec les sentiments du beau et du sublime. Il écrivait :

*La réceptivité à un plaisir provenant de la réflexion sur les formes des choses (de la nature comme de l'art) ne caractérise pas seulement une finalité des objets en rapport à la faculté de juger réfléchissante, conformément à un concept de la nature dans le sujet, mais aussi inversement une finalité du sujet eu égard aux objets, quant à leur forme, voire quant à leur absence de forme, suivant le concept de liberté ; et il arrive par là que le jugement esthétique ne soit pas rapporté seulement en tant que jugement de goût, au beau, mais aussi, en tant qu'il naît d'un sentiment spirituel, au sublime.*³⁶⁸

On sait que la faculté de juger esthétique est, selon Kant, juger :

*(...) de ce qui rend universellement communicable sans la médiation d'un concept, le sentiment que nous procure une représentation donnée.[Ce en quoi] La faculté de juger esthétique est ainsi une faculté particulière d'apprécier les choses selon une règle et non selon des concepts.*³⁶⁹

En ce sens, juger esthétiquement de la beauté des choses du monde, n'est pas que découvrir l'harmonie naturelle de la réalité physique, une *finalité formelle*, et celles de fins objectives, une *finalité naturelle*, qui s'expriment dans le sentiment agréable et source de plaisir pour la volonté d'un accord de nos facultés, entendement et imagination, sans la production médiatrice d'un concept. C'est aussi se voir confronté à l'irruption d'une démesure, d'une absence ou d'une disproportion de forme. Au delà de l'affectivité négative qu'elle provoque et de la rupture de l'équilibre de nos facultés, de leur divorce, elle représente la présentation, en excès pour notre imagination et notre sensibilité, d'une dimension suprasensible au sein du monde naturel qui symbolise à la fois le rapport à la loi morale et à la finalité, mais toutes deux en tant qu'expression d'une subjectivité transcendante par liberté et non pas d'une simple causalité empirique. Et bien que Dewey se montre, à l'instar de Durkheim, opposé à Kant, à sa philosophie transcendante, il n'est pas si loin de celui-ci, lorsqu'il s'interroge sur les finalités de l'action et les idéaux auxquelles

³⁶⁷ Ibid., p. 29.

³⁶⁸ Kant. *Critique de la faculté de juger*. Oeuvres philosophiques, T.II. Paris : Gallimard, p. 948.

³⁶⁹ Ibid., p. 951.

on peut les associer dans l'expression de soi comme anticipation d'une fin, par une : *projection dans l'idéal de l'activité psychique* elle-même. Certes, sa perspective philosophique pragmatique n'a rien de très contemplatif, elle est étroitement déterminée par l'activité, par l'action fonctionnelle organique et vitale sur les choses de la volonté, et ne peut se confondre avec un Kant qu'il récuse fortement. Pourtant, l'intérêt, en tant qu'il relie subjectivement des fins objectives avec des idéaux subjectifs portés par des affects, des émotions, n'est pas sans relation à l'esthétique kantienne, y compris dans sa réfutation. Car, le moi, en agissant, exprime bien selon Dewey un idéal qui lui est propre et qui seul donne sens aux moyens mis en œuvre dans l'activité. Il écrit :

*Jusqu'ici nous avons examiné les processus par lesquels le moi s'exprime de façon médiate, en tenant compte surtout des moyens. Il nous faut envisager le problème des fins. (...) D'abord, quant à son origine, l'idéal est normalement une projection de nos pouvoirs d'action. Il ne se forme pas dans le vide et n'est pas introduit du dehors dans le moi. Il n'est rien d'autre que nos pouvoirs actifs cherchant à prendre conscience d'eux-mêmes et à comprendre quel est leur rôle permanent et leur signification finale dans l'ensemble de la vie psychique et non pas simplement comme faits isolés et momentanés. En un mot, l'idéal est l'impulsion consciente d'elle-même ; c'est l'impulsion s'interprétant, s'évaluant d'après les possibilités qu'elle renferme.(...) Mais c'est parce que l'idéal est une projection, en termes intellectuels, de cette activité psychique, que l'idéal est inévitablement une idée-force.*³⁷⁰

La volonté est donc mue par elle-même en cela qu'elle se représente comme un idéal ce qui la meut comme à la fois le moteur, le *motif*, et la fin de son activité. Or n'est-ce pas là convoquer la forme du jugement réfléchissant en tant qu'autodétermination de la volonté. Dewey vient donc reconduire la forme kantienne du jugement téléologique, instruite par lui à partir de la perception réfléchie par le moi des affects et des penchants, comme instigateurs de la volonté, dans une détermination donc de l'expérience qui relève justement de l'esthétique, du sensible. Dans ce passage de l'impulsion au désir, d'une volition implicite à la conscience de son vouloir, c'est bien de l'expression de l'idéal qu'il s'agit ; en quoi celui-ci diffère-t-il du suprasensible kantien, Dewey ne saurait le dire. Si ce n'est à insister sur l'activité, sur le faire, sur la pratique comme seule norme de la volonté dans sa dimension fonctionnelle. Or n'est-ce pas là, au delà du matérialisme biologique de Dewey, vouloir encore injecter du transcendantal dans le vivant ? C'est-à-dire, dans le vocabulaire d'Aristote, s'efforcer de déterminer la puissance comme essentiellement liée à l'actualisation.

C'est donc bien du côté de l'aperception de sa détermination sensible que le moi trouve son unité comme expression d'une finalité, exactement comme chez Kant. En même temps, ce faisant, le moi individuel se détermine comme une raison *pratique*, ou *active*, et résout l'opposition éventuelle, le *dualisme* persistant, entre sa dimension active volontaire, son désir et ses buts, et le faisceau sensible de ses impulsions et habitudes, les moyens de son activité, non encore déterminées comme de nouveaux idéaux et choix de la volonté. Car, si l'on comprend bien Dewey, ces habitudes peuvent être des sortes d'automatismes psychiques, acquis plus anciennement et qui ont

³⁷⁰ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant.*, p. 42-43.

déjà permis des convergences stabilisées entre impulsions, conduites et idées. Quand ce n'est plus le cas, quand l'équilibre est perdu, et que le débordement de l'émotion atteint la volonté, il s'agit de nouveau d'un passage de la contingence du vécu organique, de l'impulsion vitale, des moyens instigateurs, à la nécessité rationnelle du conçu, au désir volontaire régulateur, comme un accomplissement satisfaisant de soi dans l'activité.

On trouve chez Piaget une conception très analogue de l'apprentissage, quand celui-ci affirme qu'apprendre se fait parce qu'un équilibre perceptif-cognitif acquis est remis en cause par l'expérience et qu'il faut que le sujet humain opère une ré-équilibration de ses conduites d'adaptation et de ses schèmes de compréhension, selon la loi d'une alternance entre assimilation et accommodation. On sait que, pour Piaget, l'organisme est un appareil qui assimile le milieu environnant selon un processus d'adaptation qui est la recherche par lui d'un équilibre entre assimilation et accommodation. L'intelligence du sujet humain assimile les données de l'expérience à ses cadres, schèmes, représentations et concepts, selon un processus dynamique et évolutif, une dynamo-genèse. Nous avons vu que les tous premiers de ces schèmes sont, au niveau sensori-moteur, après la généralisation des réflexes, des habitudes et des réactions circulaires qui fonctionnent par répétition, donc un début d'intentionnalité, puis le choix d'un but et la recherche de moyens. Quand ils ne suffisent plus à l'action vitale, l'intelligence, comme fonction interne, accommode ses cadres pour les adapter aux données nouvelles de l'expérience. A l'adaptation externe, fonctionnelle, correspond donc un pouvoir d'organisation des données et des conduites, de nature interne, qui est le moteur du développement des capacités mentales et de soi. Intelligence et conduites vitales sont donc coordonnées au sein d'une totalité organisée qui est celle du sujet humain individuel. On retrouve sur le plan des structures logiques de la pensée ces différentes dimensions de l'intelligence et de l'adaptation. L'appréhension la plus générale de l'expérience est la fonction d'organisation, d'une synthèse des données ou d'un pouvoir de liaison qu'on pourrait dire être a priori. L'assimilation est la fonction implicatrice, orientée vers soi, la synthèse subjective, plutôt égocentrique et qu'on pourrait dire a posteriori. Le moi découlant pour Piaget des besoins de l'activité et n'étant pas posé comme structure transcendantale a priori. L'accommodation est la fonction explicatrice, orientée vers le dehors, la synthèse objective qui nécessite une décentration et donc une déduction empirique. Piaget aussi, aura été un lecteur attentif de Kant.

Revenons à Dewey. Dans cette ré-équilibration psychique entre les impulsions et les buts de la volonté, qui naît d'une sorte de désaccord entre les facultés, il s'agit du re-conditionnement d'un conditionné spontané pré-ordonné, médiatisé et finalisé par la volonté. Celui-ci se voit modifié, transposé, du fait de l'irruption de l'émotion, cet affect non encore régulé, selon l'idée nouvelle de sa nécessité, de son utilité, de son devenir, en tant qu'idéal et de motif de l'acte. Or, là encore, n'est-ce pas présupposer inévitablement que la détermination volontaire du conditionné nécessite un passage par la relève d'un inconditionné plus ou moins rationnel. Dewey s'efforce de supprimer une

telle orientation qui serait bien évidemment pour lui de nature métaphysicienne et dualiste, mais il a bien besoin, par ailleurs, de fonder en acte le désir de la volonté, donc il doit convoquer une supplémentation quant à l'être subjectif qu'il est difficile de désigner comme dépendant seulement du conditionné. De plus celle-ci se révèle contradictoire, structurée par des oppositions dialectiques entre les différents idéaux de la volonté, donc nécessitant une discrimination et un choix qui paraîtront difficilement induits par l'impulsivité et l'habitude, ou par des contraintes seulement organiques, à moins de concevoir ces dernières comme dynamiques et capables d'autodétermination ou d'auto-organisation évolutive. Mais si c'est le cas, à quoi bon requérir encore le moi et la volonté, c'est-à-dire pourquoi conserver une psychologie un tant soit peu rationnelle ? Dewey écrit :

*En d'autres termes, quand l'idéal fait fonction de motif (un pouvoir induisant une activité), nous sommes en présence du même fait que nous constatons tout à l'heure dans la transformation du désir en intérêt médiat. (...) Aussi longtemps qu'un idéal ne devient pas un motif, c'est la preuve que cet idéal n'est pas définitif. Il y a une opposition des idéaux. Le moi se trouve entre deux buts désirables et possibles, dont l'un correspond à un faisceau de ses pouvoirs actifs et l'autre à un faisceau différents d'impulsions et d'habitudes. Les pensées, les réflexions ne convergent pas ; le moi ne s'est pas encore trouvé lui-même ; il ne sait pas ce qu'il veut. (...) La poursuite d'un seul idéal, d'un seul but, indique que le moi a trouvé son unité d'expression.*³⁷¹

Ce en quoi la division dialectique du sujet humain au sein des impulsions et des idéaux conflictuels qui motivent son activité et déterminent ses choix, bien qu'elle soit apparente, n'est pourtant pas la preuve d'une dualité du sensible et de l'intelligible. Comprendons que la médiation du conflit, pour Dewey, est toujours celle du couplage d'un acte et d'un idéal et que c'est l'interruption de l'action habituelle, stabilisée, qui est la cause de la division. Une sorte de négation de la négation est ici à l'œuvre, si l'on se réfère au lexique hégélien. Elle n'est donc ni simplement naturelle ni strictement structurelle, plutôt la preuve et la manifestation d'une évolution dynamique d'un sujet humain qu'on dira ici bio-psychologique et pour lequel l'activité est à la place d'un idéal régulateur, au sens de Kant, qui, décidé, oriente la volonté.

Hormis ici l'influence de la pensée dialectique d'un Hegel sur Dewey, on voit que son opposition à Kant ne se traduit pas sur le plan pédagogique de la même manière que celle de Durkheim. Une certaine auto-détermination spontanée de la volonté individuelle constitutive de l'intérêt subjectif, reste pour lui l'élément déterminant et moteur des situations d'enseignement et d'éducation et de l'évolution des personnes. Il est donc en ce sens proche d'une conception libérale de l'éducation. C'est-à-dire d'une orientation pédagogique qui ne nie pas la participation du sujet apprenant ou enfantin à la définition des objets et des actes liés à l'apprentissage, ou à l'étude, pour utiliser un terme plus ancien et de connotation différente.

3-6-6 Faut-il abandonner le modèle philosophique d'éducation kantien ?

³⁷¹ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant.*, p. 43.

On objectera tout de même à l'orientation et aux analyses d'un Dewey qu'il n'est pas tout à fait certain que la discipline, au sens d'un Kant, soit l'exact opposé de la pédagogie de l'intérêt, de l'*inter-esse* comme Dewey en rappelle le sens latin, celui d'être entre, d'être dans l'intervalle. C'est-à-dire, aussi, de faire figure de médiation, de médiateur du vouloir. Kant n'a jamais soutenu l'idéal d'une pédagogie strictement autoritaire et totalement détachée de la prise en compte des aspects subjectifs de l'expérience, ni coupée des actes, donc sans médiation. Certes l'idéal rationnel n'est pas selon lui directement la satisfaction de l'intérêt sensible. Il y a un décalage, une discontinuité de l'un à l'autre, un différentiel. Pour autant, la trilogie discipline, instruction, formation, n'est pas fondée sur l'idéal d'un pur assujettissement de la volonté à une discipline qui ne serait que formelle et vidée de tout contenu, sans expérience ni expérimentation. La pensée de Kant n'est nullement aussi caricaturale. Pas plus Kant ne soutient une vision répressive de l'éducation indifférente à l'activité spontanée et qui serait négation de la volonté du sujet humain individuel. Certes, il est clair qu'il n'est pas du tout partisan de la non-directivité, mais Dewey non plus. Car, sinon, comment comprendre chez lui de telles phrases qu'il a pourtant bien écrites :

*L'un des grands problèmes de l'éducation est de savoir comment allier la soumission à la contrainte de la règle et la capacité d'user de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire ! Comment cultiverai-je la liberté dans la simultanéité de la contrainte ? Je dois accoutumer mon élève à endurer une contrainte imposée à sa liberté et le conduire en même temps à bien user de celle-là.*³⁷²

Et Kant, reprenant en cela très probablement les idées de Rousseau d'une expérience formatrice par soi des limitations du désir et de l'action dans la vie sociale et la réalité, écrit encore :

*Il lui faut sentir de bonne heure l'inéluctable résistance de la société, apprendre à connaître la difficulté de subsister, de se priver et d'acquiescer afin d'être indépendant.*³⁷³

Il ne prône nullement une éducation qui priverait l'enfant de toute indépendance et spontanéité, qui contrôlerait étroitement ses conduites et expériences. Limiter ne se réduit pas à réprimer et à empêcher, ni interdire toutes choses. Sinon que signifieraient ces phrases, déjà citées précédemment, mais que nous reprenons ici une seconde fois :

*Il convient de laisser l'enfant libre en toutes choses, à condition qu'il n'entrave pas la liberté des autres (hormis celles où il se nuit à lui-même). (...) Il faut lui montrer qu'il ne peut arriver à ses fins qu'en laissant les autres atteindre les leurs. (...) Il lui faut lui prouver qu'on lui impose une contrainte propre à le mener à l'usage de sa propre liberté, qu'on veille à sa culture pour qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire qu'il n'ait pas à dépendre de la sollicitude d'autrui.*³⁷⁴

³⁷² Kant. *Œuvres philosophiques. Propos de Pédagogie*. Tome II. Paris : Gallimard, 1985, p.1161.

³⁷³ Ibidem.

³⁷⁴ Ibid.

La visée de Kant est bien toujours celle de l'indépendance et de la liberté en acte, jamais la soumission et l'assujettissement. Il n'ignore pas non plus la dimension sociale positive de l'éducation, contrairement à ce que prétend un Durkheim, puisqu'il mentionne ici directement le rapport aux autres comme apprentissage des limites des pouvoirs du soi et accès à la norme commune du droit :

*(...) l'éducation publique a ses avantages les plus manifestes, car on apprend par elle à évaluer ses forces, on apprend à se limiter du fait du droit des autres. Ici nul ne jouit de privilèges parce que, de toute part, la résistance se fait sentir et que l'on se met en évidence qu'en se distinguant par le mérite. Cette éducation fournit le meilleur modèle du futur citoyen.*³⁷⁵

Quant au caractère concret et pratique de la formation de la volonté, il n'est nullement étranger à ses conceptions, il n'est pas sans pragmatisme, sans mise en relation de l'ordre des valeurs et de celui des actes. A la différence de l'éducation physique qui est celle du corps et de la sensibilité dans ses aspects mécaniques :

L'éducation pratique ou morale est celle qui doit former l'homme pour une existence d'être libre de ses actes. Elle est éducation en vue de la formation de la personnalité, éducation d'un être libre de ses actes, capable de subsister par lui-même, de constituer un membre de la société tout en ayant une valeur intrinsèque.

Par ailleurs cette éducation, justement *pratique*, se divise en trois directions distinctes et complémentaires qui sont la formation *scolastique*, *pragmatique* et *morale*. La première ne vise que l'habileté et dépend d'un précepteur. Elle est donc *didactique* au sens où elle relève d'un enseignement directeur qui doit permettre à la personne de l'élève de parvenir à ses fins quand il aura à agir, mais elle doit lui donner *une valeur dans son individualité*. Il s'agit d'enseigner les manières d'agir qui valorisent une personne dans ses actes, donc auprès des autres. La seconde est *pragmatique* et vise la prudence, elle nécessite l'intervention d'un gouverneur qui fera de son élève un citoyen, c'est-à-dire quelqu'un qui possède une *valeur publique*, qui pourra disposer d'une reconnaissance civile pour sa personne et ses actes et donc des droits civiques attachés à celle-ci. Enfin, elle est une formation *morale*, ce par quoi Kant entend la capacité de l'individu à se déterminer *en regard du genre humain tout entier*, c'est-à-dire à s'élever dans ses représentations, décisions et actes, au niveau d'une responsabilité qui engage sa personne particulière dans des enjeux de civilisation et de culture qui relèvent d'une projection de soi dans la condition humaine toute entière. Quoi de si abstrait dans l'exigence kantienne d'un devoir vis à vis d'autrui qui implique, par exemple de ne pas maltraiter les indigents, et qui comporte également des devoirs quant à soi, afin de ne pas dénigrer en soi l'image et la condition de sa propre humanité :

*Le devoir envers soi-même consiste pour l'homme, ainsi que nous l'avons dit, à conserver dans sa propre personne la dignité de l'humanité.*³⁷⁶

³⁷⁵ Ibid., p. 1162.

³⁷⁶ *Propos de pédagogie*. Opus cit., p. 1194.

Ne voir là qu'abstraction, c'est ne pas comprendre ce que dit Kant. Qu'y a-t-il d'abstrait et de peu pragmatique dans de telles orientations, si on entend par ce terme la relation effective entre une conduite et des valeurs, ou des idéaux ? Qu'y a-t-il d'un idéalisme détaché du réel social dans cette doctrine, alors que Kant ne cesse de relier la formation individuelle à l'enjeu moral, social et politique, voire à l'intrication la plus forte de soi et de la civilisation ? Ce qu'il ne fait pas, à la différence d'un Durkheim, c'est de considérer empiriquement que la vie sociale est la cause matérielle de l'existence individuelle et que la moralité doit se déduire d'elle. Certes, Kant n'est pas un matérialiste positiviste qui ferait de la science sociale ou psychologique la source de la moralité. Mais sans le consentement et la valorisation de fait par les personnes de leur existence sociale auprès des autres, dans des actes individuels volontaires et indépendants donc, et, par ailleurs, sans la reconnaissance de droit par la société de l'indépendance des personnes comme exercice de soi et liberté dans le monde commun, quelle type de société serait possible ? Serait-ce encore une société démocratique ou bien seulement l'illusion de sa possibilité ? Ce qu'il ne fait pas, encore, à la différence d'un Dewey cette fois, c'est de déterminer la valeur d'un acte par rapport à sa nature d'impulsion organique, d'activité spontanée qui, d'être liée à des processus dynamiques d'adaptation vitale serait la base biologique même des orientations de la volonté. Kant, lui, détache toujours la dimension rationnelle de la volonté de sa dimension spontanée, organique et vitale, des penchants et des instincts qui peuvent l'influencer. Mais cela, d'autant plus, qu'il ne croit pas que l'homme soit mû par des instincts organiques équilibrants, médiateurs, mais plutôt par un conflit et une différence marquée entre des inclinations désordonnées et naturellement indéterminées, expression du sensible, et celle de l'intelligence et de la liberté, comme expression plus réelle du désir du sujet humain. C'est pourquoi la relation de la volonté au devoir doit pouvoir procéder d'un détachement à partir duquel il est permis d'envisager la valeur d'une orientation morale, d'un acte quant à soi et à l'autre :

*Une action doit tirer sa valeur à mes yeux non de ce qu'elle s'accorde à mon inclination, mais de ce que par elle j'accomplis mon devoir.*³⁷⁷

Or Dewey, lui-même, ne croit pas non plus à la spontanéité des impulsions, des *appétits*, comme ayant une valeur régulatrice dans les conduites humaines. Il écrit :

*On parle souvent de l'appétit comme de quelque chose d'aveugle et de désordonné. On y voit une fonction qui n'a d'autre but que de se satisfaire elle-même, sans tenir compte des circonstances et de l'intérêt du moi. Dans ces conditions l'appétit n'est que ressenti, il n'est pas connu. Il agit indépendamment du tout qui le conditionne ; il n'est ni intelligent ni rationnel. Dans tout appétit violent, il y a une dépense considérable d'énergie psychique, et quand l'individu n'est pas conscient du but auquel tend une de ses fonctions, un de ses appétits, rien ne dirige ces derniers et l'énergie se dépense au hasard, sous la pression des stimulants fortuits.*³⁷⁸

³⁷⁷ Kant. *Propos de pédagogie*. Opus cit., p. 1203.

³⁷⁸ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant*, p. 38.

Très proche de Kant, il distingue également les comportements instinctifs de l'animal, déjà régulés, des conduites impulsives de l'être humain qui ne le sont pas spontanément et s'avèrent même inutiles quant au but apparemment poursuivi et donc peu satisfaisantes. Il écrit encore :

Il y a une différence marquée entre l'appétit aveugle des animaux et celui de l'homme.(...) Chez les premiers, bien que l'appétit soit aveugle et inconscient de ses fins, il recherche pourtant celles-ci par une harmonie préétablie dans la structure de l'animal. (...) Il est très rare que, chez l'animal, des sensations provoquent une dépense d'énergie absolument perdue. Quant aux appétits aveugles de l'homme, il faut dire, au contraire, que la plupart d'entre eux exigent une adaptation pour pouvoir rendre des services réguliers et durables. (...) Le sentiment aveugle doit donc être rationalisé et pour cela l'agent doit prendre conscience du but et des moyens dont il dispose.³⁷⁹

Or Kant ne fait pas de ces impulsions des inclinations du vouloir, des fonctions psychiques d'origine organique. Qu'elles soient issues du corps animal, il ne le nie pas, qu'elles soient chez l'homme dérégulées en elle-mêmes, il le dit tout autant, mais il ne pourrait pas en conclure qu'il s'agit de les rendre motrices de conduites rationnelles. Certes, c'est au prix de devoir maintenir une différence de nature entre la raison humaine et la nature organique, de reconduire l'*homo duplex* de la science protestante, mais c'est pour éviter de devoir renoncer à une existence qui ne serait que causée par hétéronomie et donc nullement capable d'une autonomie, sans liberté aucune. La contrainte de la rationalité n'est donc pas de devoir rendre plus fonctionnelles des conduites impulsives inconscientes inadaptées et devant être réorganisées par la volonté au sein d'une totalité organique, c'est de détacher la volonté de toute impulsivité ou conduite spontanée de satisfaction. La vertu n'est pas le bonheur affirme Kant en ce sens, ce n'est donc pas la réalisation de la satisfaction qui fait les fins de la raison et de la liberté. En ce sens, l'éducation est tout aussi pragmatique chez Kant que chez Dewey, mais il ne s'agit pas du même exercice de soi quant à la vie et à la subjectivation des conduites.

Interrogeons de nouveau Dewey. La contradiction de l'éducation en est-elle pour autant résolue quand on cesse d'opposer les impulsions et la raison morale, donc le désir et la volonté rationnelle ? De façon très hégélienne, Dewey s'évertue à réduire l'écart entre les affects, les passions du désir et les décisions de la volonté comme rationnelles, mais cela se peut-il jusqu'au bout, jusqu'au point de supprimer toute contradiction, toute dualité au sein de la volonté ? Dewey cite à ce titre Hegel qui écrit d'après lui :

On oppose quelquefois les impulsions et les inclinations à la moralité pure et désintéressée du devoir pour le devoir. Mais l'impulsion et la passion sont à l'action ce que le sang est à la vie ; elles sont nécessaires à l'individu qui veut s'attacher vraiment à un but et en chercher la réalisation. Le but, l'idéal universel que nous propose la moralité abstraite, a quelque chose de vide et d'inerte. Il ne prend de valeur pour l'homme que s'il est immanent à sa vie active, s'il l'intéresse, et – quand il parvient à remplir le sujet tout entier – s'il le passionne.³⁸⁰

³⁷⁹ Dewey. Ibid. , p. 38-39.

³⁸⁰ Dewey, John. *L'Ecole et l'enfant.*, p. 51.

Dewey ne semble donner ici de Hegel que l'apparence romantique, sensible et subjectiviste de sa pensée, ce qui peut venir conforter son organicisme pragmatique, résiduellement vitaliste, c'est-à-dire le lien que Dewey ne défait pas suffisamment entre la nature impulsive et la volonté en tant qu'expression de soi. Or la volonté ne peut s'affirmer en tant que telle et donc s'objectiver que détachée négativement de toute passion subjective, d'un sens dû au simple vécu immanent de l'activité et de soi, donc devenir également vide et formelle en tant qu'essence de la volonté. Il ne lit donc peut-être pas Hegel suffisamment jusqu'au bout, notamment quand celui-ci affirme aussi la dimension négative quant à soi de l'expression des tendances impulsives, leur caractère de non-soi, que seule l'objectivité de la loi et la doctrine du devoir et des mœurs peuvent relever, résorber et absorber. Cela ne se faisant qu'en supprimant leur caractère de déterminations indépendantes et non rationnelles du vouloir, celui d'impulsions naturelles, pour les relier, après les avoir supprimées en tant que motifs singuliers de la volonté, à une objectivité qui dépend du concept et du droit :

La rationalité formelle de la tendance et de l'inclination n'est rien de plus que leur tendance universelle à ne pas être comme quelque chose de subjectif, mais à se réaliser par l'activité du sujet qui consiste à supprimer de lui-même sa subjectivité. Leur véritable rationalité ne peut se révéler lorsqu'on considère une réflexion extérieure, qui présuppose des déterminations-naturelles autonomes et des tendances immédiates et manque par conséquent pour elles d'un principe et d'un but final uniques. Mais le fait de la réflexion immanente à l'esprit lui-même est de dépasser leur singularité, comme leur immédiateté naturelle, et de conférer à leur contenu la rationalité et l'objectivité dans lesquelles elles sont à titre de rapports nécessaires, de droits et de devoirs.³⁸¹

Mais ce que Dewey appelle activité par intérêt, n'est-ce pas justement le moment médiateur du passage des déterminations de la volonté de l'impulsivité à la rationalité ? Hegel écrit :

Le sujet est l'activité qui consiste à satisfaire les tendances, celle de la rationalité formelle, c'est-à-dire du transfert de la subjectivité du contenu, lequel dans cette mesure est un but, dans l'objectivité où le sujet se rassemble avec lui-même. Que, dans la mesure où le contenu de la tendance, en tant que res, est distinct de cette activité du sujet, la res qui a été mise en place contienne le moment de la singularité subjective et de l'activité de cette singularité, voilà ce qu'est l'intérêt. Par conséquent, sans intérêt, rien n'est mis en place.³⁸²

La théorie de l'éducation de Dewey serait donc en sa source profonde d'origine hégélienne. Dewey ne se serait opposé à Kant que par souci de donner à la relation de la volonté à la loi morale ses déterminations médiates, son *inter-esse*. Il aura voulu donner à la volonté, en tant que théâtre de la contradiction de la sensibilité et de la raison, la dimension d'immanence qui les relie et apporte sa médiation, celle d'une objectivation *actuelle* et *active* de la volonté. Une telle objectivation appelle des actes choisis et menés en fonction de l'exigence d'une régulation, c'est-à-dire d'un ordre des raisons qui, chez Dewey, prend la succession de celui des causes sans quitter pour autant la réalité organique unique. Ce en quoi on comprend mieux le sens de la critique de Kant par Dewey, aussi sur le plan logique, lorsqu'il affirme dialectiquement que l'universel relève d'abord du rapport

³⁸¹ Hegel. *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*. Paris : Gallimard, 1970, p. 423.

³⁸² Ibid., p.423-424.

particulier de l'activité à soi, rapport qu'il vient unifier dans une totalité organique, c'est-à-dire dans la convergence unificatrice du vital et du rationnel qui défait, *relève*, leur dualité contradictoire :

*Logiquement, le particulier se conçoit comme un mode spécifique de l'activité d'un organisme ; l'universel est le principe unifiant le particulier dans un tout organique.*³⁸³

On peut alors saisir, au delà du paradigme évolutionniste psychophysiologique, de l'organicisme de Dewey, les raisons philosophiques dialectiques qui le conduisent à une théorie pratique de l'éducation, à une pragmatique du projet et de l'intérêt, ou à une pédagogie fondée sur la résolution des problèmes rencontrés par l'enfant dans son activité et qui s'appuie sur les penchants de sa subjectivité. On parlerait aujourd'hui d'une conception *praxéologique* de l'éducation et de l'apprentissage. Il pose en ce sens les principes d'une orientation méthodologique que la plupart des partisans de l'Éducation Nouvelle du 20^e siècle reconnaîtront comme la leur, après celle de Rousseau :

Concluons en disant qu'il ne sert à rien d'ériger l'intérêt comme une fin en soi. (...) Ce qu'il faut faire est de trouver les conditions qui sous-tendent et provoquent l'intérêt – les propres capacités et besoins de l'enfant, et les instruments et matériaux de leur réalisation. Si nous pouvons trouver les impulsions et les habitudes pressantes de l'enfant, et si nous pouvons les mettre à l'œuvre d'une manière appropriée, nous n'avons pas besoin de nous tracasser beaucoup pour les intérêts ; ils prendront soin d'eux-mêmes.

Reprenant par ailleurs la critique hégélienne anti-psychologique de la réification des facultés, mais également en rupture avec l'atomisme des perceptions des sensualistes et empiristes, il écrit dans une perspective psychogénétique dynamique et donc anti-structuraliste³⁸⁴:

*Le fait est que le divorce supposé entre l'intérêt et la volonté doit son origine et sa vitalité à une psychologie dont l'homme est l'inventeur, et qui a érigé les distinctions résultant de ses propres abstractions analytiques en entités et facultés indépendantes.*³⁸⁵

Ce en quoi, Dewey s'oppose à toute pédagogie qui reposerait sur le développement des capacités de l'enfant qui serait statique et formelle et indépendante de ses penchants et choix, de son évolution dynamique personnelle. Par exemple à une pédagogie qui opérerait, à l'instar d'un Herbart, à partir du présupposé qu'un type de contenus disciplinaires ou d'activités correspondent à l'exercice isolé d'un même type de faculté cognitive, instrumentalisant donc les connaissances et les actes du sujet humain en fonction d'une vision formelle de l'esprit et de ses capacités. Par ailleurs, il maintient très fortement le caractère nécessairement subjectif, donc volontaire, du développement de la personne humaine, sans que ses positions évolutionnistes post-darwiniennes soient en rupture avec un certain humanisme éducatif. C'est donc bien une philosophie rationaliste de la volonté, voire un

³⁸³ Dewey, John. *L'École et l'enfant.*, p. 48.

³⁸⁴ Par structuraliste, il faut entendre ici la possibilité d'une anatomie mentale des facultés, par opposition à la démarche supposant un dynamisme évolutionniste des capacités mentales qu'on appelle, en histoire de la psychologie depuis les travaux de Claparède, un fonctionnalisme.

³⁸⁵ Dewey, John. *L'École et l'enfant.*, p. 55.

certain idéalisme subjectif, tous deux conservés au sein d'une doctrine psychologique de la volonté individuelle immanente au vivant, qui fonde sa pédagogie de l'intérêt et son pragmatisme :

*Pour ceux qui croient que la volonté est le nom donné à une certaine attitude et à un certain processus de l'être tout entier, à un pouvoir d'initiative, d'ajustement constant et intelligent des moyens et des fins, la formation de la volonté signifie tout ce qui tend à accroître l'indépendance et la sûreté de l'action, en même temps que la réflexion sincère et l'intuition raisonnée.*³⁸⁶

Comme si Dewey avait voulu réconcilier sur le plan pédagogique le transcendantal et l'empirique, surmonter la dualité du sensible et de l'intelligible, mais cela dans le cadre épistémologique d'une psychologie objective marquée par les concepts d'adaptation, d'évolution et de mécanismes psychophysiologiques. Hors, très curieusement, une telle pédagogie plutôt *humaniste* de l'activité, organiciste, paraîtra bien plus proche des thèses pédagogiques d'un Rousseau que de celles de Hegel, alors que, très nettement, les conceptions déclarées et explicites de Hegel en la matière sont à l'inverse de celles d'un Rousseau. Des conceptions rousseauistes qu'avaient adopté le philosophe nationaliste Fichte, soucieux lui aussi de naturaliser la volonté et opposé à Hegel. Mais encore, de telles conceptions sembleront plus proches de Kant que de Durkheim, parce qu'elles n'effacent pas le devenir substantiel de la vérité comme subjectivité au sein de l'existence sociale, pour reprendre la fameuse formule de Hegel :

*La substance vivante est encore l'être qui est vraiment sujet ou, ce qui signifie la même chose, qui n'est vraiment effectif qu'en tant que la substance est le mouvement de se-poser-soi-même, ou est la médiation entre son devenir autre et soi-même.*³⁸⁷

Pourquoi et comment de telles inversions et retournements peuvent-ils se produire ? Nous allons essayer de le savoir en confrontant les conceptions pédagogiques de Rousseau avec celles de Hegel.

3-7 Récapitulation, questions et orientations.

Chez Kant, la part de contrainte de l'éducation de valeur négative, disciplinaire, s'opposait à sa part positive, liée, elle, à l'instruction et à l'apprentissage de la conduite de soi, à la formation. La contradiction de l'éducation se situait donc entre la réalité mécanique et instinctuelle du corps vivant, animale, qui devait être réprimée pour qu'elle soit régulée, et l'exercice par soi-même de ses facultés et d'une autodétermination, liée au pouvoir réfléchissant du jugement et au sentiment du devoir et de la loi morale. L'éducation assurait à l'enfant, puis aux jeunes, le passage d'une hétéronomie à une autonomie, c'est-à-dire l'accès à une responsabilité susceptible de se voir sanctionnée mais, parce que fondée sur l'indépendance individuelle du sujet rationnel, libre de son exercice et extérieure à l'action subie d'une contrainte sociale. Le but de l'éducation étant de concourir à l'idéal d'un exercice harmonieux des facultés relié à une existence libre.

³⁸⁶ Dewey, John. *L'École et l'enfant.*, p. 57.

³⁸⁷ Hegel. *La phénoménologie de l'esprit.* Trad. fr. J.Hyppolyte. Paris : Aubier, 1941, Tome I, p. 17.

Chez Durkheim, le problème se trouve déplacé et inversé. La société, toute entière, devient l'agent organique d'une puissance de contrainte morale sur les individus déterminant leur conduite afin de se reproduire et de se conserver. La discipline étant, dans l'action éducative, une obligation générale de régulation, due à la nécessité de supprimer l'état d'anomie potentielle, de déliaison, causé par la trop grande force des désirs chez l'individu. Une telle contrainte passe par l'exercice d'une violence symbolique de l'autorité dominante adulte sur les personnes de la jeune génération, afin de les habituer à se conformer aux normes institutionnelles, à s'intégrer et à se soumettre au groupe social. L'autonomie repose alors sur une allégeance consentie à la morale sociale et à ses règles, reconnue supérieure et nécessaire dans la mesure où elle se fonde sur la reconnaissance de la personne humaine. L'éducation ne saurait être la recherche d'une harmonie, dans la mesure où elle procède d'une sélection des aptitudes individuelles liées à la division sociale du travail et des rôles sociaux. Le déterminisme n'est donc plus l'opposition de la nature et de la liberté, mais l'existence de mécanismes sociaux exprimant des contraintes fonctionnelles régulatrices, s'imposant à l'existence individuelle anormale et particulière. La contradiction de l'éducation se voit alors située entre la soumission à l'ordre social commun, elle vise à l'obtenir de façon coercitive, et le maintien d'une expérience individuelle autonome de la vie morale, devenue paradoxalement la condition supérieure de cette soumission. Cette redéfinition de la contradiction vient se superposer à une opposition sous-jacente d'origine rousseauiste. Celle qui sépare la nature asociale et égoïste de l'individualité humaine spontanée et l'organisation sociale qui l'oblige à se soumettre à elle.

Par ailleurs, Foucault a développé, autour des notions d'assujettissement et de dispositifs disciplinaires, une analyse historique, *généalogique* et *archéologique*, des institutions éducatives européennes du 18^e et 19^e siècles, mais considérées comme des instances normatives et répressives. Héritier lointain des études sociologiques transversales d'un Durkheim sur les faits de domination, de reproduction et de division sociale, il est assez significatif qu'il ait adopté, à l'instar de celui-ci, une démarche qui mêle dans l'analyse des textes et des faits les dimensions synchronique et diachronique. En ce cadre, la notion de *discipline* prend un tout autre sens, celui d'un modèle social disciplinaire qui s'exprime, entre autre, au sein des institutions scolaires, sous la forme de techniques disciplinaires et punitives qui agissent sur les corps et les personnes, afin de les assujettir à des processus de contrôle social normatif qui les déposent de toute indépendance. Foucault associe à l'accentuation de ces processus durant le dix-neuvième siècle, sous la forme du contrôle des conduites individuelles et de la gestion de populations, la naissance de sciences sociales qui, selon lui, à la fois les observent, les théorisent et les organisent sur le plan des savoirs institués, contribuant ainsi à naturaliser et à légitimer ces orientations. Pour autant, Foucault ne pose jamais la question de ce que serait selon lui une théorie de l'éducation sans contrainte, ni répression systématisée, voire libérale. La théorie historique qu'il présente de la surveillance généralisée dans les sociétés modernes, du regard *panoptique*, ne vient pas traiter directement, ni définir, le problème

anthropologique de l'éducation en tant que fonction de conformité au sein de la culture et, donc, comme la contradiction intrinsèque et profonde de la liberté et de la socialité. Si ce n'est à voir dans la perspective anthropologique elle-même un des moyens théoriques de forger les concepts de la forme répressive normative moderne. Au reste, Foucault ne croit pas à la philosophie du sujet, ni non plus à la pérennité d'un quelconque humanisme, dans la mesure où à la fois le sujet de la volonté et la notion d'anthropologie sont des productions artificielles de la modernité.

Des conceptions de Kant et de Durkheim, on dira que, malgré ce qui les distingue, elles ont en commun de concevoir l'éducation comme une action devant s'appliquer à traiter, résorber, résoudre, voire aménager, ce qui semble être son inévitable contradiction, la dualité du sensible et du rationnel, donc aussi de soi et de l'autre. La contrainte sur les personnes qu'occasionne l'action éducative, la discipline qu'elle impose aux conduites individuelles, n'est pas pensée par eux comme l'accentuation nécessairement excessive de formes répressives. Quant à Foucault, il ne traite jamais directement de la question d'une contradiction irréductible inhérente à l'éducation, parce que, pour lui, la modernité a justement été le passage d'une souveraineté dominante des peuples à l'assujettissement individuel administré, à l'enfermement institutionnel policier et gestionnaire, donc un abandon radical des philosophies fondées sur l'idéal rationnel de l'autonomie de la volonté individuelle.

Une alternative semble se présenter à la réflexion. On peut continuer à croire en cette dimension contradictoire intrinsèque à l'être humain, de fait ou de droit, ou bien considérer seulement qu'elle résulte de dispositifs idéologiques et sociaux de caractère historique et répressif qui la provoquent et l'organisent. Dans le premier cas, dès qu'on s'éloigne du modèle social traditionnel totalisant qui repose, selon Durkheim, sur une *solidarité mécanique*, toute action éducative oppose et impose de rassembler et d'intégrer, de réunir au sein du dispositif social, une indépendance individuelle irréductible, spontanément désordonnée et aléatoire, avec un assujettissement de la volonté de la personne humaine à la puissance de la règle dans sa valeur commune et universelle, sous la condition d'une autonomie apprise et consentie comme exercice de l'obligation au devoir ou à l'obéissance. Il s'agit donc de rendre possible la réalisation d'une *solidarité organique*, dans la terminologie de Durkheim, d'une existence partagée entre individualités distinctes. Or est-ce là la clef, le point capital ou la loi normative de toute éducation, de toute élaboration d'un concept de l'éducation ? Ce en quoi, une liberté individuelle rationnelle, toujours relative, parce qu'elle implique nécessairement l'appartenance à une collectivité humaine, serait sous condition d'un consentement à l'obéissance à une loi, d'abord hétéronome, et ne pourrait se passer de toute coercition sociale par l'éducation. Ce serait là un certain réel, conçu par la philosophie morale et exhibé par une science humaine objective et déterministe.

Au delà de cette contradiction de l'existence individuelle et de l'intégration sociale, de l'indépendance des personnes et de la socialisation, qui, souvent, repose sur celle de la nature et de

225

la culture, un ensemble d'oppositions classiques de la philosophie sont ici présentes, ou sinon interviennent de façon sous-jacente dans la définition de l'éducation. Elles sont toutes des sources possibles de contradiction. Ce sont les oppositions : du spirituel et du matériel, du rationnel et de l'empirique, de l'actif et du passif, de l'intellectuel et du sensible, du conçu et du perçu, du verbal et de l'expérimental, du dire et du faire, du signe et de la chose, du naturel et de l'artificiel, de l'inné et de l'acquis, du noble et du vil, du choisi et du subi, du libre et du mécanique, de la dépendance et de l'autonomie. Dans un cadre épistémologique proche de notre contexte philosophique actuel, ces oppositions ont évolué ou se sont vues traduites, adjointes à d'autres oppositions : du psychique et du physiologique, du mental et du cérébral, du génétique et du construit, de l'interne et de l'externe, de l'intentionnel et du neuronal, du structurel et du fonctionnel, de l'épanouissement individuel et de la normalisation, de l'organisation et du désordre, de l'adaptation et de l'entropie, du prévisible et du catastrophique. Et parce que toute théorie moderne de l'éducation rencontre nécessairement la question de la genèse des facultés, ou de la formation des capacités mentales, ainsi que celle des propriétés subjectives réflexives du psychisme humain, de son organisation, de son fonctionnement et de la nature de sa relation à l'environnement dans ses aspects vitaux, sociaux et individuels, elle est conduite à devoir se déterminer en statuant plus ou moins sur de telles oppositions. Dès qu'on interroge les modalités de l'apprentissage et de l'évolution personnelle et mentale des enfants, des normes de l'éducation, on aborde par différents biais un problème lié à l'une de ces oppositions. Ce en quoi, toute investigation de la question de l'éducation rencontre nécessairement des questions philosophiques et épistémologiques.

Dans ce qui suit, nous voudrions nous efforcer de vérifier, d'établir et d'évaluer une telle hypothèse de la nature irréductiblement contradictoire de l'éducation, n'en déplaise à Dewey. En un certain sens, la réfutation du dualisme kantien, ou la confusion du droit et du fait ne devrait pas se soutenir et la dualité se voir maintenue. Et si ce n'est pas l'unique problème soulevé par la définition de l'éducation et de ses conceptions, ce point y occupe une place déterminante, voire structurante. De ce fait, nous voudrions également essayer d'aborder les conditions formelles de sa définition, ainsi que les critères généraux permettant de le décrire et de l'explicitier. De quoi il découle un ensemble de questions très classiques qui sont : Qui est le sujet de l'éducation ? Qu'est ce qu'apprendre et se conformer à des lois ? Pourquoi apprend-on ? Comment apprend-on ? Que peut-on ou doit-on apprendre ? Quelles sont les fins générales de l'éducation ? En quoi le désir de connaître est-il le moteur de notre évolution psychique et de notre relation au monde ? Apprendre et connaître sont-ils des actes identiques ? Quelles sont les modalités de l'apprentissage chez l'enfant ? Peut-on concevoir une théorie pédagogique qui correspondrait à la forme spontanée des apprentissages chez l'enfant ? L'éducation doit-elle imposer, diriger ou bien accompagner et guider une dynamique spontanée ? De quelle nature est l'autonomie psychique de l'enfant et du sujet humain ?

Afin de contribuer à l'analyse des problèmes posés par de telles questions, il peut sembler nécessaire de se consacrer, une nouvelle fois après tant d'autres, à l'étude de l'œuvre pédagogique de Rousseau. A la fois héritier de Montaigne, Descartes, Comenius, Locke et Condillac, précurseur de Kant, il est le promoteur d'une pédagogie moderne qui se verra désignée comme une *éducation nouvelle*, cela par opposition à l'enseignement intellectuel magistral du monde médiéval, dit lui, a posteriori, traditionnel. Dans l'*Emile*, Rousseau développe à partir d'une philosophie partiellement sensualiste et empirique, mêlée de rationalisme et de spiritualisme, les principes d'une première « psychologie de l'enfance », une théorie de la genèse du caractère, des capacités rationnelles et des formes de l'apprentissage, qu'il relie à sa façon à une métaphysique théologique. En 1935, Piaget écrit à propos de cette œuvre qu'il admire et dont il se démarque très fortement :

[Chez Rousseau] on trouve une conception d'ensemble dont la valeur étonne d'autant plus aujourd'hui qu'elle n'a été inspirée par aucune expérience scientifique et que son contexte philosophique l'a trop souvent empêchée d'être objectivement jugée. A cause même de ses convictions sur l'excellence de la nature et la perversion de la société, Rousseau en est venu, par cette voie imprévue, à l'idée que l'enfance est peut-être utile, puisque naturelle, et le développement mental peut-être réglé par des lois constantes. L'éducation devrait donc utiliser ce mécanisme au lieu d'en contrarier la marche.(...) Sans doute Rousseau a-t-il entrevu que « chaque âge a ses ressorts », que « l'enfant a ses manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres » ; sans doute a-t-il éloquemment démontré qu'on n'apprend rien, sinon par une conquête active, et que l'élève doit réinventer la science, au lieu d'en répéter les formules verbales.(...) Mais cette intuition n'est encore chez lui qu'une croyance sociologique, voire un instrument polémique.(...) Les notions de la signification fonctionnelle de l'enfance, des étapes du développement intellectuel et moral, de l'intérêt et de l'activité vraie y sont déjà chez lui, mais elles n'ont inspiré réellement les « méthodes nouvelles » qu'à partir du moment où elles ont été retrouvées, sur le plan de l'observation objective et de l'expérience.(...) Ce qui a manqué au rousseauisme pour parvenir à constituer une pédagogie scientifique, c'est une psychologie du développement.³⁸⁸

Ce en quoi Piaget accepte de reconnaître en Rousseau un précurseur génial des *méthodes nouvelles* d'éducation, mais pas leur fondateur scientifique, car bien trop pris dans une métaphysique dont, lui Piaget, souhaite absolument se départir puisque la psychologie génétique est *la science véritable* du développement. Ainsi Rousseau n'aurait pas vu que les lois psychologiques, qu'il postule mais n'étudie pas, empêchent de dissocier l'évolution individuelle du milieu social. Une objection, curieusement, que d'autres psychologues feront à leur tour à Piaget, voyant dans ses analyses une surestimation des fonctions cognitives individuelles aux dépens de leur émergence sociale externe et des liens du sujet humain aux autres par son affectivité. Une question que Rousseau, lui, n'avait pas écartée, et, bien que sa théorie de l'éducation ne soit pas directement et très curieusement de nature sociale, elle ne fait pas l'économie d'une analyse des affects et des sentiments dans le rapport de l'enfant à soi et aux autres.

Dans son œuvre pédagogique, le philosophe apparaît pourtant chez la plupart de ses lecteurs et commentateurs comme le fondateur d'une vision nouvelle de l'enfance, de l'éducation et de la

³⁸⁸ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier, 1969, p. 191-192.

pédagogie. Peu directive, favorable à l'expression spontanée de l'enfant, elle implique un exercice indirect de l'autorité et s'oriente sur les besoins de celui-ci, sur ses modes propres d'appréhension des choses considérés comme différents de ceux de l'adulte et tout aussi pertinents. Or, autour de la réception de Rousseau, non seulement la scène pédagogique européenne va venir s'organiser, cela jusqu'au 20^e siècle, mais elle contribuera à la constitution des philosophies idéalistes de la fin du 18^e et du 19^e siècle. On sait à ce titre la dette de Kant à l'égard de Rousseau et sa lecture assidue de l'*Emile* qui n'est pas seulement pour lui un ouvrage sur l'enfance. Par ailleurs, malgré les dires de Piaget, cette oeuvre contribuera aussi au développement d'une psychologie scientifique axée sur l'enfance. Non point que Rousseau soit un psychologue, il ne l'est bien évidemment pas au sens d'une psychologie expérimentale, mais son oeuvre à la fois accompagne, suscite et légitime une position philosophique en psychologie quant à l'enfance qui accompagnera la psychologie dans sa constitution comme science. Sinon, pourquoi Piaget aurait-il encore eu besoin de s'y référer ? Une psychologie qui, bien qu'elle ait toujours voulu se détacher de la métaphysique, d'une psychologie philosophique, restera, sur les questions pédagogiques, en partie tributaire des thèses de Rousseau et donc des difficultés qu'elles soulèvent.

Un autre psychologue montre fort bien à sa façon la dette de cette discipline à la pensée de Rousseau, c'est Claparède qui écrit en 1912 :

*[Rousseau] est certainement le premier qu'ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il en a même donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvelles de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il avait tracée d'une main si sûre.*³⁸⁹

Et c'est bien à partir de Rousseau, que ce psychologue, inspirateur d'une pédagogie fonctionnelle, donc d'une théorie dynamique adaptative de la psychogenèse, et partisan militant de l'école active, procède pour légitimer sa propre conception du développement et de l'apprentissage, retrouvant dans l'oeuvre du philosophe les prémisses des lois objectives du développement qu'il s'efforce de systématiser. Il écrit encore :

*Le but de ces modestes pages est de montrer que génétistes, pragmatistes et néo-éducateurs ont eu les uns et les autres pour avant-coureur notre Jean-Jacques. On le savait sans doute déjà et je n'ai pas la prétention de le découvrir. Peut-être cependant n'est-il pas sans intérêt de constater que les principales affirmations auxquelles la science de l'enfant sous sa forme la plus récente, se retrouvent toutes nettement exprimées dans l'*Emile*.*³⁹⁰

³⁸⁹ Claparède, Edouard. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 97.

³⁹⁰ Ibid., p. 101-102.

Quatrième partie.

L'éducation active entre empirisme et idéalisme : Pestalozzi.

4-1 La pédagogie de l'activité.

Les théories pédagogiques modernes relèvent de l'opposition et de la conjonction d'une vision naturaliste et empiriste de l'apprentissage, fondée sur l'activité et la sensibilité, avec une vision intellectuelle et formelle de l'enseignement, fondée sur la réflexivité.

4-1-1 La figure clef du pédagogue suisse Pestalozzi.

Au moment où se fait le basculement épistémologique du 18^e au 19^e siècle, dans l'héritage de Rousseau, juste après Kant et la Révolution Française, un autre événement théorique et pratique important en matière de définition de l'éducation se produit en Europe. Il est supplémentaire à la réception de l'*Emile* et indissociable de celle-ci. Il a lieu avant que n'apparaissent dans la science et la philosophie occidentale l'évolutionnisme organiciste de Spencer, la théorie de la sélection des espèces et de l'adaptation de Darwin, la psychologie expérimentale de l'enfant de Binet, la psychopédagogie fonctionnelle de Claparède, la psychologie génétique de Piaget, le pragmatisme de James et Dewey, la sociologie de Durkheim, le rationalisme appliqué de Bachelard, autant de conceptions qui vont contribuer à la formation des orientations *actives* de l'éducation et de la pédagogie du 20^e siècle, de *l'école moderne*. Il s'agit de l'œuvre pédagogique théorique et pratique de cet expérimentateur aventureux que fut le suisse allemand Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), un républicain soucieux d'éducation populaire. Il précède et annonce la phase des traités scientifiques de pédagogie, marquée au 19^e siècle par des oeuvres comme, en Allemagne, celle de J.F.Herbert (1776-1841) publiée dès 1802, dans une optique kantienne mais en rupture avec celle-ci³⁹¹, puis en Angleterre avec A.Bain (1818-1903) en 1879³⁹², dans la lignée de S.Mill. Il s'agit des premiers traités de définition corrélée d'une psychologie et d'une pédagogie scientifiques. L'action pédagogique de Pestalozzi va influencer les philosophes Fichte, Maine de Biran et le pédagogue F.Froebel (1782-1852) initiateur des jeux éducatifs, intéresser le tsar Alexandre I^{er}, ainsi que le gouvernement prussien qui lui enverra des élèves-instituteurs. Napoléon s'en détournera après avoir assisté à Paris en 1804 à une présentation des méthodes pédagogiques de Pestalozzi appliquées en France à des orphelins par N.Neef (1770-1854). L'homme politique Talleyrand (1754-1838), également présent à cette séance, lui aurait déconseillé d'y avoir recours en affirmant : *C'est trop pour le peuple*. L'anecdote en est rapportée par un américain du nom de Mac Lure qui fut témoin direct de la scène à Paris. L'un des fondateurs du socialisme anglais R.Owen (1771-1858) visite également Pestalozzi en 1816. Par ailleurs, il n'est pas non plus sans incidence de remarquer que

³⁹¹ Herbert, Johann friedrich. En langue allemande : *L'Idée d'un ABC de l'intuition de Pestalozzi*, 1802.
De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation, 1804.

³⁹² Bain, Alexandre. *La Science de l'éducation*. Londres : 1879. Paris : Alcan, 1930.

c'est à partir de l'observation directe des pratiques pédagogiques de Pestalozzi que le philosophe post-kantien Herbart va, non seulement se proposer d'établir en Allemagne les fondements d'une pédagogie scientifique, mais aussi, en partie, à partir de quoi il va mettre en œuvre son projet de fondation d'une psychologie scientifique expérimentale s'appuyant sur les mathématiques. Nommé professeur de philosophie à l'université de Königsberg en 1808 à la chaire de Kant, il créera une école-modèle élémentaire pour expérimenter ses propres méthodes d'enseignement, y enseignant lui-même les mathématiques. Comme si l'élaboration d'une psychologie rationnelle, mais aussi empirique cette fois, visant le statut de science, avait eu, dès ses débuts, partie étroitement liée à l'observation des enfants et aux pratiques pédagogiques expérimentales. Ce à quoi l'influence de l'œuvre de Rousseau aura joué un rôle considérable pour avoir contribué et légitimé ce rapprochement et cela pas seulement en Allemagne, mais dans toute l'Europe occidentale.

Sur le plan pédagogique, Pestalozzi apparaît comme le premier des expérimentateurs d'un enseignement qui ne ressemble plus, par exemple en France, à celui des Jésuites et des Jansénistes que décrit Durkheim³⁹³, ni à celui des frères des Ecoles chrétiennes de JB. de La Salle que décrit Foucault.³⁹⁴ Il n'est pas pour lui un enseignement réservé à une élite, mais le projet d'une éducation élémentaire réellement populaire. Il écrit à propos de Rousseau :

*Dès que son Emile parut, mon esprit de rêve, dépourvu au plus haut point de sens pratique fut saisi avec enthousiasme par ce livre de rêve dépourvu de sens pratique. Je comparai l'éducation que j'avais reçue au coin du foyer familial et également dans la classe que je fréquentai, avec ce que Rousseau réclamait et exigeait pour l'éducation de son Emile. L'éducation familiale autant que l'éducation publique de par le monde et pour toutes les classes sociales m'apparurent comme autant de figures rabougries qui pouvaient trouver et avaient à chercher dans les hautes idées de Rousseau un remède général contre la misère de leur état réel.*³⁹⁵

Il qualifiera par ailleurs Rousseau de *nature supérieure* et de : *centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en matière d'éducation*, car lui seul semble avoir compris : *ce qu'il y a d'énergique et d'actif dans la vie physique aussi bien qu'intellectuelle*. Selon Pestalozzi, Rousseau a su briser un univers intellectuel et social qui empêchait l'éducation d'accéder à l'enfant et l'enfant à lui-même, parce qu'il nous détournait de la nature humaine. La formation plus ou moins explicite du concept d'activité spontanée d'apprentissage chez l'enfant, celui d'une *simple action de la nature sur le développement de nos forces*, comme la base de toute *formation élémentaire*, en sera la clef théorique et pratique. L'instruction se voit définie comme une : *expérience intuitive rattachée à des situations concrètes*, propre à la personne de l'élève et basée sur l'attention qu'il prend à celle-ci. Ses apprentissages apparaissent comme étant l'expression des *besoins* d'une *force globale* (*Gemeinkraft*), de nature vitale, au sein d'un processus progressif de *développement*. En 1801, Pestalozzi écrit, dans une inspiration rousseauiste ici très explicite :

³⁹³ Durkheim, Emile. *L'Evolution des idées pédagogiques en France*. Paris : PUF, coll. Quadrige, 1938.

³⁹⁴ Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975.

³⁹⁵ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Le chant du cygne*. Paris : Fabert, 2009, p. 226.

*Tout enseignement donné à l'homme n'est rien d'autre que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, et cet art repose essentiellement sur la mise en rapport et en harmonie des impressions à donner à l'enfant avec le degré précis de développement de sa force.*³⁹⁶

C'est donc bien avec un Pestalozzi, successeur praticien de Rousseau, qu'apparaissent concrètement pour la première fois de façon significative les méthodes pédagogiques modernistes de l'*activité*. Elle font converger, sur le plan conceptuel et pratique, le développement personnel de l'enfant, physique et intellectuel, la force vitale qui s'exprime en lui et l'activité spontanée qu'elle suscite, sans prétendre à devoir les restreindre. Pestalozzi les fonde sur la perception sensible de l'enfant (*Anschauung*) comme première connaissance et sur l'idée qu'il y a chez celui-ci un acheminement naturel dans ses apprentissages et sa maturation, dit *mécanique*. Il y a là la présence d'un certain physicalisme dont le précurseur en Suisse a été le naturaliste et philosophe C. Bonnet (1720-1793), théoricien d'une *physique expérimentale de l'âme*. Promoteur comme Condillac et les Idéologues d'une psychologie déduite du fonctionnement des organes du corps, il oppose à la sensation comme passivité, l'activité de l'âme individuelle. Pestalozzi insiste plus particulièrement sur la dimension pré-constitutive de la perception intuitive ou sensible, en tant qu'elle est la source matérielle quasi intentionnelle des connaissances premières : objectives, numériques, formelles et langagières. La pédagogie doit de ce fait nécessairement susciter chez l'élève au plus tôt son attention envers le nombre discret de l'objet, son contour formel et les mots auquel il se rattache, nos actuels *champs lexical et sémantique*. De plus, une telle attention peut être suscitée de façon précoce à travers la grande sensibilité de l'enfant au langage maternel et aux images, les mères devenant pour Pestalozzi les premières institutrices de la relation des mots et des choses. Il confectionnera à leur intention un *Livre des mères*, un premier album d'enseignement dont elles pourront se servir pour initier l'enfant à la forme des choses :

*(...) j'ai composé un livre à l'usage des mères. Dans cet ouvrage, je figure, au moyen de gravures enluminées, non seulement les premiers éléments du nombre et de la forme, mais aussi les autres propriétés essentielles que nos cinq sens nous révèlent.*³⁹⁷

Il y a là chez Pestalozzi, une anticipation de ce souci constant, que l'on retrouvera dans toutes les pédagogies nouvelles, d'associer éducation familiale et scolaire, de ne pas séparer artificiellement ces deux instances et de favoriser l'enseignement précoce en utilisant des procédés adaptés comme celui des livres d'images. Et, quand ce n'est pas le cas, de donner le plus possible à la collectivité scolaire un fonctionnement analogue à celui d'une structure familiale afin d'articuler communauté et civilité, individualité et citoyenneté. Il s'agit du projet reconnu difficile, voire impossible par Rousseau, d'articuler nature et société, épanouissement individuel et socialisation. Par ailleurs, plus que de n'être qu'une éducation précoce, de telles orientations comportent intrinsèquement une prise

³⁹⁶ Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve : Castella, 1985, p. 60.

³⁹⁷ Ibid., p. 126.

en compte du rapport entre vie affective et moralité, entre développement intellectuel et conduite de soi dans le rapport à l'autre. Parce qu'elles impliquent un vécu collectif, voire communautaire, au sein de l'établissement scolaire, elles favorisent l'intersubjectivité.

4-1-2 Un nouvel art d'enseigner ?

De telles pédagogies apparaissent pourtant d'emblée comme bifaces, voire ambivalentes, du fait d'une double orientation méthodologique strictement inhérente à leur démarche, cela déjà chez Rousseau. D'un côté, elles induisent des apprentissages en les provoquant et en les guidant, de l'autre, elles prétendent suivre l'expérience naturelle de l'enfant en ne faisant que s'ajuster à ses conduites spontanées. Cette double démarche ne les rend pas forcément illégitimes sur le plan pédagogique, mais complique d'autant leur compréhension sur les plans épistémologique, éthique et politique. Car, dès que, par exemple, l'on rejette toute définition empirique intuitive de l'apprentissage, ou bien la nécessité d'une intégration de l'expression spontanée de l'enfant dans l'enseignement, on prétend forcément que de telles pédagogies, peu contraignantes en leur principe, ne font que semblant de prendre en compte la spontanéité pour mieux la diriger et la contrôler, cela sans assumer la fonction directrice et institutionnelle de l'autorité. Le Rousseau de l'*Emile* a pu souvent être lu de la sorte par ses détracteurs. Une telle critique générale de l'éducation libérale, paraîtra tout de même excessive, très ignorante de pratiques éducatives qui ne sauraient se voir réduites à une dissimulation de l'autorité, voire qualifiées d'hypocrites parce que faussement favorables à l'expression de la spontanéité. En ce sens, adopter la thèse de Foucault, celle d'une augmentation apparente des libertés sociales dans la modernité qui s'accompagnerait d'une maximisation d'un contrôle social répressif diffus, paraîtra relativement réducteur, car sans discernement affiné quant à la spécificité de la pédagogie et de l'enfance et à son histoire intellectuelle et pratique.

Pour sa part, Pestalozzi condamne à la fois l'enseignement médiéval, les Jésuites, la Réforme, mais aussi l'imprimerie, tous responsables de ce qu'il appelle de manière hyperbolique une *logomachie universelle de notre savoir*, c'est-à-dire un éloignement de l'esprit humain d'une connaissance réellement fondée dans la réalité naturelle et procédant de l'expérience. Il écrit :

Ami, si maintenant je regarde en arrière et si je me demande : « Qu'ai-je donc fait à proprement parler en faveur de l'enseignement de l'homme en ce qu'il a d'essentiel, » je me dis : « j'ai établi le principe le plus élevé de l'enseignement dans la reconnaissance de l'intuition sensible comme le fondement absolu de toute connaissance. »

Cette vision singulière et immédiate de l'objet, plus proche en réalité de la synthèse intuitive empirique au sens de Kant que d'une perception élémentaire composée purement sensorielle au sens de Condillac, est donc corrélative d'une sensibilité qui donne accès plutôt spontanément au discernement initiateur de la forme externe des choses, de leur unicité relative et de leur nom. Or

tout cela se fait d'autant mieux que l'on sait permettre à l'enfant de relier sa perception sensible et son désir de connaissance. En ce sens, Pestalozzi se montre donc tout aussi réticent que Montaigne et Rousseau à une éducation intellectuelle qui ne serait que livresque et discursive, parce que les lettres ne sont pas en soi les choses du monde vécu et perçu. Parlant des enfants, il écrit :

*J'ai appris à connaître chez eux (...) le lien naturel qui doit s'établir entre la connaissance du monde réel et la connaissance des lettres ; j'ai appris avec eux à quel point une connaissance abstraite des lettres et une confiance sans fondement dans les mots, qui ne sont que des sons et du bruit, pouvaient nuire à la véritable force de l'intuition sensible et à la conscience solide des objets qui nous entourent.*³⁹⁸

Mais, par ailleurs, cette intuition, qui n'est pas non plus intellectuelle, n'est pas encore elle-même l'art de la perception qui est, lui, *constitué par l'étude du rapport entre toutes les formes*. Elle est seulement : *la simple présence des objets extérieurs devant les sens et le simple éveil de la conscience des impressions qu'ils produisent*. Il y a donc une graduation à établir entre ressentir, observer, nommer et percevoir de façon organisée, *active*, c'est-à-dire la nécessité de décrire pour pouvoir raisonner. Il ne s'agit donc, dans ces méthodes, ni de laisser l'enfant livré à lui-même, ni de substituer à son expérience directe des connaissances purement intellectuelles données par des leçons. Un peu moins d'un siècle après, le psychologue et médecin O.Decroly (1872-1932), développera une orientation pédagogique assez similaire dans sa triade *observer/associer/exprimer*. Il écrit, en 1908 :

*On fera toujours en sorte que les sujets [de l'apprentissage scolaire] comportent trois groupes d'exercices différents en tenant compte des trois groupes de processus psychiques fondamentaux : a/ l'impression et la perception ; b/ l'association et la généralisation, la réflexion et le jugement ; c/ l'expression et l'acte (volonté).*³⁹⁹

Les mères et les instituteurs seront les premiers éveilleurs à la sensibilité et au langage et il y a bien un art d'enseigner qui agit sur l'élève et le dirige, mais vers sa propre expérience des choses afin de lui permettre de l'organiser et de relier ses perceptions :

*Si l'art d'enseigner a pour but de hâter effectivement et sans préjudice notre formation, qui ne progresse pas assez rapidement pour nous lorsqu'elle est laissée entre les mains de la seule nature, c'est à lui qu'il appartient de supprimer le chaos qui existe dans notre perception (...) Et cela, l'enseignement le fait lorsqu'il nous rend présentes une à une les perceptions sensibles mêlées et confondues, qu'il nous place ensuite devant les yeux ces perceptions isolées en divers états changeants et qu'il les met enfin en liaison avec tout ce que nous savons déjà.*⁴⁰⁰

De la sorte, l'enfant pourra identifier de lui-même à partir d'une base intuitive d'abord non verbale des configurations formelles empiriques et montrer qu'il aime aussi dénombrer et nommer à partir de son vécu direct et de l'observation qu'il fait des choses. La clef de toute connaissance seconde, faite d'intuitions artificielles, on dirait aujourd'hui *construites*, se trouve donc pour Pestalozzi dans

³⁹⁸ Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 53.

³⁹⁹ Decroly, Ovide. *Le programme d'une école dans la vie*. Paris, Fabert, 2009, p. 105-106.

⁴⁰⁰ Ibid., p. 119.

l'intuition élémentaire pré-conceptuelle d'un objet que détermine le *nombre*, la *forme* et le *langage*, mais en tant qu'elle ne procède pas immédiatement du savoir qui est fait de notions systématisées et d'une rationalité qui supplémente et prolonge la nature spontanée sans en être déliée. Il faut donc recourir progressivement à l'analyse des perceptions premières, puis à l'établissement des changements d'état au sein de perceptions qui apparaissent ici tout la fois éprouvées et observées, puis établir des corrélations de savoir pour s'instruire rigoureusement. Cela n'est pas tout à fait un empirisme. Car, à la base même de la perception sensible et de la première intellection, se trouvent déjà convoquées des facultés élémentaires qui sont, à l'instar d'un Kant, des sortes de conditions de possibilité de la connaissance : la capacité à l'émission sonore avant les mots, l'identification matérielle des contours avant les formes, l'appréhension de l'unité concrète avant la numération et le calcul. Tout autant de synthèses a priori des données de la perception.

Une telle pédagogie ne se présente donc pas comme un renoncement par l'adulte à tout enseignement, ni non plus comme un évitement du savoir, des corrélations du savoir, y compris au risque de paraître contradictoire. Elle se comprend plutôt comme une articulation fine de l'enseignement et de l'expérience spontanée de l'enfant, de l'élève, reposant sur l'éducation de la perception personnelle de l'information comme support de tout savoir. Elle n'élude donc pas la question de l'existence de propriétés formelles dans le savoir qui ne sont pas immédiates parce qu'elles doivent se construire intellectuellement, ni non plus la réalité des capacités langagières comme nécessaires à la formation de la pensée et du raisonnement. Pestalozzi insistera toujours sur ces deux aspects, sans voir là le risque qu'il encourt d'une distance nette, voire d'une certaine rupture avec tout empirisme et naturalisme directs. Ainsi, ce n'est pas, écrit-il, parce que l'enfant parle qu'il sait le langage, celui-ci doit apprendre à en connaître et utiliser les propriétés formelles de façon explicite. On considère trop vite qu'il le sait. Par ailleurs, à l'inverse, il affirmera toujours que les propriétés formelles en usage dans les sciences, si elles n'ont pas été expérimentées et perçues comme inhérentes à l'identification des objets ne sont pas vraiment compréhensibles par l'élève. Ce en quoi, quant aux sciences et au savoir en général, il pose les prémisses d'une discussion polémique. Elle oppose, depuis, ceux qui considèrent que s'instruire, c'est assimiler et appliquer par un exercice dirigé des connaissances déjà formalisées, notamment les savoirs scientifiques et rhétoriques, à ceux qui soutiennent, à l'inverse, qu'on ne peut rien apprendre sans avoir développé ou construit, appréhendé intuitivement ou mis en œuvre par soi-même, les propriétés formelles et intellectuelles qui sont inhérentes à la compréhension, assimilation et utilisation d'un savoir. Dans ce dernier cas, l'assimilation d'une connaissance résulte de la constructibilité expérimentale active des paramètres de sa définition par l'apprenant lui-même, voire d'une pré-constitution phénoménologique de ceux-ci. A l'origine d'un savoir, il s'agirait donc bien plus d'un effort d'accommodation par l'expérience, plutôt que d'une simple assimilation par mémorisation. Dans l'apprentissage, il s'agirait donc bien plus d'une élaboration vécue et

volontaire du savoir, *active*, plutôt que d'une intégration a priori, d'abord *passive*, des éléments synthétiques et systématisés de sa composition afin, ensuite, de les appliquer dans la visée mécanique d'une appropriation reproductrice. Percevoir et comprendre, comme des actes en tant que tels, précéderaient logiquement toute opération qui ne pourrait alors plus se poser sans réflexivité. Ou bien, il n'y a pas d'opération mentale ni d'intellection formelle qui soit en elle-même mécanique, parce que la constitution réflexive et délibérée des contenus est la raison d'être de tout savoir effectif, y compris dans l'application.

4-1-3 Une pédagogie naturaliste ou organiciste ?

De telles méthodes pédagogiques *actives* sont conçues d'emblée par Pestalozzi comme résultant de l'observation de lois *mécaniques* du vécu empirique de l'esprit, ou inhérentes à l'*organisme*. Il utilisera d'abord le premier de ces termes en 1801, avant d'adopter en 1821 le second, sans doute du fait de l'évolution du contexte philosophique et scientifique entre-temps. Pestalozzi, sur le plan philosophique assez peu assuré, se montre souvent influençable dans sa conceptualisation. Ce faisant, par une telle évolution lexicale du mécanique à l'organique, il tend à confirmer l'hypothèse énoncée par Foucault d'un passage de la *science humaine*, de l'anthropologie des débuts du 19^e siècle, du rationalisme mécaniciste et de l'empirisme atomistique à une épistémologie organiciste, liée à la notion d'énergétique ou de force vitale. Est *anthropologique* pour Foucault, *un mode de pensée où les limites de droit de la connaissance sont les formes concrètes de l'existence*. En ce sens, la *vie*, le *travail* et le *langage*, concepts transcendants concrets, vont se substituer au cours du 19^e siècle aux anciennes classifications des idées et des formes, des sciences et des techniques, du rationalisme naturaliste et encyclopédique du 18^e siècle. Ce en quoi apparaît également que le discours de la pédagogie nouvelle, bien qu'issu de la pensée du 18^e siècle, favorable à l'expérience individuelle et à la connaissance empirique, se montre compatible et perméable, sans pour autant modifier ses orientations, avec un changement de paradigme épistémologique, parce qu'il est travaillé, dans la nouvelle épistémologie, par l'opposition du champ transcendantal, relatif au sujet pensant constitutif de l'expérience, et du champ de positivité, relatif aux conditions de possibilité de l'objet, mais en tant que corrélatifs l'un de l'autre. Rappelons ce que dit Foucault à ce propos :

C'est la dissolution, dans les dernières années du 18^e siècle, de ce champ homogène des représentations ordonnables, qui fait apparaître, corrélativement, deux formes nouvelles de pensée. L'une interroge les conditions d'un rapport entre les représentations du côté de ce qui les rend en général possibles (...); c'est l'analyse du sujet transcendantal qui dégage le fondement d'une synthèse possible entre les représentations. En face de cette ouverture sur le transcendantal, et symétriquement à elle, une autre forme de pensée interroge les conditions d'un rapport entre les représentations du côté de l'être même qui s'y trouve représenté (...). On cherche ainsi les conditions de possibilité de l'expérience dans les conditions de possibilité de l'objet et de son

*existence, alors que, dans la réflexion transcendantale, on identifie les conditions de possibilité des objets de l'expérience aux conditions de possibilité de l'expérience elle-même.*⁴⁰¹

Il est donc relativement difficile d'apparier la pédagogie nouvelle nettement aux Lumières ou à l'organicisme vitaliste, mais tout aussi difficile de l'opposer à l'évolutionnisme positiviste à venir. Elle est donc à la confluence du mécanicisme, de l'atomisme, de l'énergétique et de l'organicisme ; les notions d'activité et d'apprentissage individuel, aussi de *développement* pouvant se décliner au sein de chacune de ces orientations épistémologiques, y compris comme une *histoire naturelle* de la raison. D'autre part, cette pédagogie prise sur son versant naturaliste et empirique, n'est pas non plus, comme nous le verrons avec Hegel, nécessairement celle de l'idéalisme subjectif, bien que Fichte en ait adopté l'esprit, en ayant sans doute aussi influencé Pestalozzi.

C'est donc plutôt du côté du présupposé objectif de lois mécaniques que Pestalozzi croit pouvoir inférer à la fois la nature des conduites intuitives d'apprentissage et les démarches d'enseignement ou d'éducation les plus adéquates à les favoriser, donc sans avoir besoin d'imposer à l'enfant des apprentissages contre son gré. Il écrit en ce sens :

*Ainsi, tandis que je prenais en mains toutes les composantes de ma tâche scolaire poussièreuse, (...) je me heurtais naturellement à tout moment à des faits qui mettent en lumière l'existence de lois physico-mécaniques d'après lesquelles notre esprit reçoit et retient plus ou moins facilement les impressions extérieures.*⁴⁰²

Par ailleurs, au-delà de son mécanicisme et physicalisme explicites, et qui dépendent tous deux à l'époque du modèle naturaliste des premières sciences du vivant, il reste marqué par une hypothèse transcendantale dont on hésitera à identifier précisément la parenté ou la proximité avec Kant ou Rousseau. Il y a bien pourtant chez Pestalozzi une tentative de concevoir, à partir des conditions empiriques de la pédagogie, une sorte de déduction de l'unité de la représentation mentale comme synthèse transcendantale. Il écrit :

*Je cherchai longtemps un principe psychologique commun à tous ces procédés d'enseignement, convaincu que c'était le seul moyen de découvrir la forme dans laquelle la formation de l'humanité est déterminée par l'essence de la nature elle-même. Il était évident que cette forme est inscrite dans l'agencement général de notre esprit en vertu duquel notre entendement ramène à l'unité dans sa représentation, c'est-à-dire saisit en un concept les impressions que nos sens reçoivent de la nature, puis développe peu à peu ce concept de façon à le rendre clair.*⁴⁰³

Mais Pestalozzi n'est pas à proprement parler un théoricien et un philosophe comme le sont Herder, Rousseau, Kant et Fichte, dont il a subi inégalement l'influence. Il est d'abord un pédagogue et un expérimentateur, mais également un véritable chercheur. Il n'écrit et ne théorise qu'après-coup, souvent pour répondre à ceux qui s'intéressent à sa pratique et en discutent le sens ou à ses

⁴⁰¹ Foucault, Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966, p. 256-257.

⁴⁰² Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 59.

⁴⁰³ Ibid., p. 118

détracteurs. Ses procédés pratiques ont souvent évolué tout au long de son expérience pédagogique et donc aussi les différentes définitions qu'il en aura donné.

Pour autant, des orientations constantes apparaissent dans sa pédagogie et il les aura théorisées comme telles à plusieurs reprises. M.A.Jullien résume assez bien l'esprit général de Pestalozzi dans le livre qu'il lui consacre paru en 1812 à Paris et qui représente la réception française de Pestalozzi :

*Faire ressortir du fonds même de l'enfant les moyens d'instruction, et rendre sa marche entièrement indépendante des opinions particulières et des préjugés ou des erreurs de l'instituteur ; faire reposer ses connaissances, non sur de simples idées, mais sur l'intuition ou la vue des parties intégrantes et essentielles de tous les objets individuels et isolés ; tirer partie de l'enfant pour former le maître, et mettre ce dernier en état de pousser son élève toujours un peu plus loin qu'il n'est lui-même ; ramener à l'unité le savoir et le faire, la conscience morale et la connaissance des choses, le discernement de leurs propriétés et la puissance d'en faire usage, ou fondre ensemble dans l'éducation et l'instruction la théorie et la pratique de tout ce qu'on apprend ; en un mot, exercer à la fois et harmoniquement toutes les facultés de l'enfant, physiques, morales et intellectuelles.*⁴⁰⁴

Jullien montre ici avec efficacité l'originalité de cette méthode d'enseignement apparemment d'abord résolument empiriste, sans être sensualiste, qu'on pourrait presque dire par anticipation plutôt pragmatique. Il s'agit en elle de réconcilier la raison théorique et la raison pratique. Elle fait dériver de la perception intuitive, puis de l'activité intellectuelle et langagière de l'élève sa connaissance des propriétés conceptuelles de la réalité et s'appuie sur les démarches d'apprentissage propres à l'enfant, donc pas seulement sur les méthodes d'exposition de l'enseignant. Ce faisant, le maître se montre alors capable de conduire l'enfant plus loin, alors qu'un enseignement directif et transmissif l'en aurait empêché. Jullien saisit fort bien par ailleurs le sens de cette pédagogie *active* qui repose sur la non dissociation axiologique du percevoir et du décrire, du comprendre et du faire, de l'intelligence et de l'acte, du connaître et du réaliser. Pestalozzi écrit :

*Le mécanisme du savoir-faire suit absolument le même processus que celui qui nous donne la connaissance, et les principes sur lesquels il repose sont, du point de vue de ta formation autonome, peut-être plus profonds encore que ceux dont partent ta connaissance. Pour pouvoir, il te faut nécessairement agir, tandis que pour savoir, tu peux te contenter, dans bien des cas, de rester passif, il te suffit de voir et d'entendre.*⁴⁰⁵

Pour autant, Jullien en donne une version française, plus *idéologique* au sens d'une analyse condillacienne des idées, plus systématisée que ne l'est la démarche de Pestalozzi et, surtout, assez détachée du contexte culturel, philosophique et religieux protestant de langue allemande post-kantien dans lequel s'enracine la pensée et la pratique pédagogique de celui-ci. Essayons de donner de Pestalozzi une présentation autrement systématisée de ses orientations pédagogiques, épistémologiques et philosophiques.

⁴⁰⁴ Jullien, Marc Antoine. *L'esprit et la méthode de Pestalozzi*. Paris : Hachette, 1842, p. 17.

⁴⁰⁵ Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*, p. 204.

4-1-4 Quelle est la méthode d'enseignement de Pestalozzi ?

Très curieusement la méthode d'enseignement de Pestalozzi, bien qu'elle s'appuie sur une conception intuitive et sensible de l'apprentissage, est en réalité une sorte de méthode axiomatique et programmatique d'enseignement. Il en fait l'exposition raisonnée dans son ouvrage paru en 1801 intitulé : *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Elle est *programmatique* en cela qu'elle anticipe toujours du développement chez l'élève de ses connaissances intellectuelles par des acquisitions formelles qui sont assurées par des procédés quasi-mécaniques d'identification de leur être, cela sur les plans linguistique et figural. Si le procédé peut paraître mécanique, artificiel, ce qui est visé ne l'est pas. Cela se fait en ayant recours à des tableaux, à des *nomenclatures*, disposant à la vue des enfants des classes d'éléments ordonnés : images, formes, sons, mots, images d'objets, nombres, relations types, et sur lesquelles ils doivent être amenés à s'exprimer. Ces tableaux les conduisent à assimiler et percevoir des distinctions organisées entre les choses et leurs propriétés formelles, cela avant qu'ils ne puissent les concevoir en tant que telles par l'usage raisonné du langage et l'analyse du monde naturel. Dans ce cas, la perception intuitive, par la vue ou l'ouïe, d'une distinction formelle ou structurelle, précédant toujours déjà matériellement son intellection, qu'il s'agisse d'un son, d'une syllabe, d'un mot, d'une figure, d'une lettre, d'une quantité discrète ou même d'une opération. Car l'intuition n'est pas chez lui une simple impression sensorielle matérielle, mais la perception et/ou l'observation immédiate d'un rapport, d'une relation, d'une liaison, d'une configuration spécifique ou d'une différence entre des éléments, des objets. C'est donc le rapport entre le domaine de l'empiricité et l'exercice transcendantal de la connaissance, au sens de Kant, qui mobilise Pestalozzi, avec l'idée, chez lui, d'un surgissement « mécanique » intuitif du transcendantal, c'est-à-dire des structures formelles de la connaissance en tant qu'analogues à la distinction des propriétés définitionnelles des objets.

Apprendre, c'est donc de fait, si on le suit, observer matériellement des éléments distincts et des rapports, des sortes de liaisons induites, et opérer sur eux des identifications catégorielles à partir de la combinatoire distributive de leurs propriétés. Mais il ne s'agit pas que de raisonnements, il s'agit d'un faire perceptif qui implique à la fois un investissement personnel, fait d'attention, de perception, d'expression, et un lien entre ces actions et des structures naturelles de la pensée, des lois physiques et mécaniques qui s'expriment en nous de façon interne. De sorte que la sériation et la classification d'objets, dans des tableaux déjà formalisés que l'on utilise en classe, sont les modes producteurs inductifs de l'acquisition selon une progression raisonnée qui va du simple au complexe, qui part de ce qui paraît le plus élémentaire. Certes, cela n'est possible que parce que de tels tableaux suivent selon Pestalozzi des progressions naturelles propres à l'enfant et qu'ils sont susceptibles d'être perçus intuitivement, mais il n'en reste pas moins que leur ordonnancement formel n'est pas le fait de l'élève. Par exemple, les voyelles viennent avant les syllabes, les noms

avant les adjectifs, les dessins avant les lettres, la sériation numérique avant les opérations arithmétiques, selon une progression qui, certes, peut paraître naturelle mais qui ne l'est que par convention. Ainsi, dans sa méthode, la connaissance des sons précède celle des syllabes, puis celle-ci les mots écrits. Or, une telle disposition, nous le savons aujourd'hui plus nettement depuis les travaux de la linguistique et de la didactique, n'est rien moins que naturelle, puisque l'identification analytique par l'enfant des propriétés phonétiques structurelles du langage procède du maniement de l'écrit et non pas de la simple phonologie⁴⁰⁶. De plus, de tels tableaux induisent de façon visuelle des opérations logiques, par association et distribution des éléments dans des classes. Cela n'a pas en soi nécessairement quelque chose d'intuitif au sens d'une perception purement spontanée de la propriété des objets, des figures et des mots. A moins de penser qu'il y a déjà dans la perception une appréhension intuitive a priori de propriétés formelles, ce qui est une position kantienne, ou piagetienne, si celle-ci est aussi la productrice dynamique de ces formes. Ce seraient des opérations infra-logiques qui portent sur la connaissance physique des objets concrets et qui seraient antérieures à la fois aux premiers concepts empiriques, les *invariants*, aux fonctions sémiotiques et aux opérations logiques et mathématiques. Rappelons que selon Piaget, la formation de la pensée chez l'enfant va, après l'action motrice première (0/2ans) et l'imitation symbolique seconde (2/4ans), de l'impression intuitive globale (4/7ans) à l'opération concrète (7/11ans), puis aux opérations formelles (11/12ans). On a donc chez l'enfant humain, dès l'entrée dans la fonction symbolique à 2/3 ans et non directement réfléchi par lui, la succession génétique de l'intuitif, de l'opérateur et du formel. Chez Pestalozzi, la succession pédagogique naturelle serait plutôt celle de l'intuitif, du formel et de l'opérateur. Pour autant, le moment formel fait appel chez lui à la réflexivité, tandis que pour Piaget la formation du moi, d'abord non réflexive, est contemporaine du passage de l'intuitif à l'opérateur.

Ce en quoi, ce que Pestalozzi appelle perception sensible, intuition ou expérience sensible, c'est la perception ante-intellectuelle chez lui d'une disposition formelle, d'une quantité discrète, du sens d'un mot en tant que relation d'objet. A la différence d'un Piaget, il n'oppose pas encore explicitement l'infra-logique, le sémiotique et le formel, comme des configurations distinctes génétiquement stratifiées, les faisant seulement se succéder. Il est donc autant kantien que rousseauiste dans sa méthode d'enseignement, bien plus transcendantaliste dans ses présupposés qu'empiriste, alors que la méthode semble n'être qu'empirique parce qu'elle s'appuie d'abord nettement sur la perception et l'observation, sur la sensibilité. De plus, une telle perception est induite dans la classe d'école par des structures figuratives déjà formalisées, les tableaux, qui, pour ainsi dire, organisent et programment les apprentissages intuitifs. Ce que les philosophes et psychologues français appelleront à la suite de Pestalozzi et en s'inspirant de lui, méthode *intuitive*,

⁴⁰⁶ Ouzoulias, André. « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », in *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Sous la direction de C.Passerieux, Lyon, Chronique sociale, 2009.

le plus souvent *inductive*, n'a donc rien de simplement ou seulement sensoriel au sens d'une découverte spontanée des propriétés de la réalité et du langage. De telles expressions apparaissent notamment chez le philosophe F. Buisson (1841-1932) et les différents auteurs des articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié entre 1882 et 1887 sous sa direction, un livre qui fut la bible théorique et pratique de l'école républicaine française⁴⁰⁷. L'induction, ici provoquée chez l'élève, remplace certes l'exposition systématique et didactique sous forme d'une leçon verbale, mais, pour cela, elle s'appuie sur un enseignement inducteur opérant par programmation d'effets d'intellection à partir de perceptions sensibles ou d'intuitions identitaires, numériques et relationnelles. En classe, la perception sensible n'est donc plus le pur point de départ pour l'enfant, mais aussi déjà la transposition par l'enseignant dans une opération inductrice d'une intellection et d'un raisonnement déductif formel. Ou bien, c'est la perception organisée de façon sensible d'une intellection formelle et catégorielle qui est proposée dans cette méthode, cela afin de faciliter l'apprentissage d'un élève encore enfant.

Elle est donc une sorte de théorie *esthétique*, si l'on veut, de la gestation intuitive d'un concept au cours d'un apprentissage organisé et pas un empirisme, au sens d'une constitution simplement élémentaire par la sensation des contenus représentatifs et conceptuels de la pensée. Pour parler de façon hégélienne, il s'agit quasiment d'une expression sensible du concept dont on génère inductivement la production explicite sur les plans numériques, formels et sémiotiques. L'intelligence de la relation n'est donc point l'association mécanique de sensations élémentaires, comme dans la doctrine empiriste de la connaissance, mais plutôt une synthèse mentale déjà formalisée, produite par des tableaux analytiques à entrées intuitives, conduisant déductivement et mécaniquement à des concepts, à des catégories d'objets et de formes, à des jugements déterminants ou à la conscience d'opérations. Pour autant, elle est bien une méthode *active*, si on entend par cette expression la mobilisation de l'expérience directe des enfants et leur participation subjective et spontanée dans la production du sens des connaissances. Par connaissances, il faut ici entendre la valeur de détermination précise de propriétés réelles des représentations langagières, figuratives et numériques, obtenue par des opérations dont les élèves se savent aussi les acteurs, les producteurs. Le sens intuitif de la perception sensible des figures des tableaux produisant simultanément et analogiquement la distinction d'une ou de plusieurs propriétés concrètes d'un objet du monde.

Or la figuration des objets et de leurs rapports, dans des classes, des quantités et des séries, par des combinatoires et des distributions, n'est-elle pas la mise en œuvre des synthèses de l'imagination, reliées à la sensibilité, initialement analogiques, au sens de Kant. On parlerait aujourd'hui, de façon un peu plus formelle, de la distinction de l'identité d'un objet et de ses propriétés par le jeu logique des approximations, différenciations, réunions et exclusions, comme autant de délimitations catégorielles. Elle peut se produire intuitivement et inductivement par des

⁴⁰⁷ Buisson, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1882-1887.

manipulations géométriques sur des figures et des objets, constitution d'abord selon Piaget de classes (intuition), puis de groupements de relations (induction déductive), enfin de réseaux de relations (déduction inductive). Ou encore, on évoquerait l'attribution ontologique d'une qualité de définition par des relations d'appartenance et d'inclusion au sein d'ensembles d'éléments définis par des propositions, puis par des prédicats et des fonctions, pouvant éventuellement donner lieu par ailleurs à des figurations de relations, comme le fait la mathématique ensembliste. Ou bien, on se référerait à une logique booléenne distribuant un prédicat sur une classe d'éléments par intersection et réunion, ou exclusion. On pourrait aussi évoquer la configuration topologique d'une disposition matérielle, contour et interpénétration, limitation. Or est-ce là inductif ou déductif, sensible ou conceptuel, imaginatif ou formel, figural ou langagier, topologique ou prédicatif, il est difficile de le dire, si ce n'est à introduire ici une démarche phénoménologique qui implique de déplacer ce type d'oppositions et qui serait peut-être de fait déjà celle de Pestalozzi. Pour Piaget, il s'agit toujours, dans la structuration de la pensée, d'un passage successif et progressif corrélé de la pensée concrète qui est *représentation d'une action possible*, à la pensée formelle qui est *représentation d'une représentation d'actions possibles*, autrement dit d'une synthèse opératoire encore empirique à une combinatoire abstraite qui fait intervenir une logique seulement formelle. Mais curieusement, toujours pour Piaget, l'enfant va successivement, dans son intuition géométrique, du topologique au projectif, puis de ce dernier au sens métrique. Les géométries analytique et vectorielle ne sont donc pas premières dans le développement et/ou l'organisation de l'intelligence, contrairement à l'ordre analytique de l'enseignement des mathématiques qui présuppose d'aller du simple au complexe. L'enfant est donc en ce sens d'abord bien plus intuitivement dessinateur de complexions pluridimensionnelles évolutives, producteur de transformations apparemment paradoxales, que géomètre perspectiviste, ou architecte de constructions régulières mesurables. Il suffit d'étudier le dessin chez l'enfant pour constater que, bien que celui-ci ne soit pas directement *abstrait* et que l'inspiration en soit *réaliste*, il n'en est pas moins déterminé par des opérations d'assemblage qui sont aussi d'emblée de nature formelle, ne serait-ce que parce qu'elles impliquent des transpositions graphiques du réel qui ne sont nullement analogiques à la perception spontanée, mais plutôt à la compréhension du visuel et de sa représentation⁴⁰⁸.

On peut retrouver chez le psychologue pragmatique W. James (1842-1910) en 1898, une sorte de théorie générique et constructiviste de l'appréhension de la réalité et de sa connaissance, donc aussi de l'apprentissage, qui donne autrement raison à la méthode de Pestalozzi et fait écho à Piaget⁴⁰⁹. Rappelons qu'il fut l'un des maîtres de la psychologie américaine et de J. Dewey. Relativement à l'appréhension spontanée immédiate de l'espace qui est le cadre premier de son expérience, l'enfant doit construire : *l'espace réel à partir d'une appréhension globale et indivise*

⁴⁰⁸ Wallon, Philippe ; Cambier, Anne ; Engelhart, Dominique. *Le dessin de l'enfant*. Paris, Puf, 2008.

⁴⁰⁹ James, William. *Précis de psychologie*. Paris, Seuil, 2003, p. 299-314.

*d'un champ perceptif structuré spatialement*⁴¹⁰. Or comme toutes les impressions qui tombent simultanément dans la conscience y composent un objet individuel, c'est-à-dire un ensemble unifié global qui n'est pas perçu comme un état composé, pour constituer un rapport de connaissance objective déterminée, il faut en passer par une série d'opérations logiques, analytiques et relationnelles, que l'enfant doit apprendre et qui sont successivement : 1/ morceler en éléments distincts l'objet global qui lui donne ses sensations tactiles ou visuelles primitives. 2/ synthétiser certaines qualités sensibles hétérogènes en les rapportant à un seul et même objet. 3/ situer avec précision cet objet étendu parmi les autres objets étendus qui l'environnent et constituent l'univers. 4/ disposer selon un ordre précis tous ces objets dans l'espace à trois dimensions. 5/ percevoir leurs grandeurs respectives, donc pouvoir les mesurer. Sans assimiler Pestalozzi et James, on voit ici que, selon eux, la connaissance par l'enfant des objets de la réalité nécessite un certain nombre d'opérations à la fois intellectuelles et pratiques sur la perception spontanée qui rendent possibles l'apprentissage et la conceptualisation. Elles relèvent effectivement de la constitution progressive par l'apprenant quant aux objets du monde de propriétés identitaires, numériques, con-figuratives, dimensionnelles et relationnelles, au sein d'une organisation spatiale de la perception vécue, d'abord intuitive et globale, exactement comme l'avait pressenti Pestalozzi en lecteur probable de Kant qu'il était aussi.

Pour Pestalozzi, la connaissance du langage et de ses propriétés formelles et grammaticales par le voir et l'entendre, puis le dessin, l'étude des figures géométriques et des configurations objectives, donc dans une relation déjà analytique et logique au sensible, doivent précéder l'écriture littérale et le calcul arithmétique dont on fait habituellement les bases de l'école. Se référant au structuralisme mathématique du groupe de mathématiciens français Bourbaki, plutôt qu'à une appréhension phénoménologique des objets, Piaget écrit en ce sens en 1967 :

*Les données génétiques nous ont montré suffisamment (...) en quoi les structures mères de Bourbaki étaient profondément enracinées dans le fonctionnement naturel de l'intelligence : les structures algébriques sont liées à de multiples structures élémentaires qui préfigurent celles de « groupe » (avec réversibilité par inversion), les structures d'ordre aux sériations et structures de relation (avec réversibilité par réciprocity) et les structures topologiques aux structures élémentaires fondées sur les voisinages (par opposition aux équivalences et différences qui interviennent dans les autres structures de classes ou de relations).*⁴¹¹

En ce sens, il y a bien des préfigurations intuitives des structures formelles de l'intelligence que les mathématiques expriment à leur plus haut degré de connaissance, mais celles-ci opèrent déjà à

⁴¹⁰ W. James présuppose une perception spontanée synthétique des phénomènes et des choses, globale, non encore objective, que la pensée transpose après en une construction analytique objective qui serait le réel même. On peut objecter ici que ce n'est là qu'un présupposé positiviste et réaliste, même si cette transposition est pour lui le résultat d'une procédure générique dont il reconnaît lui-même la réalité et la nécessité, mais sans pour autant interroger plus avant les pré-conditions constitutives de la perception, ce que ferait une démarche phénoménologique comme celle de Husserl ou intuitionniste-constructiviste comme celle de Piaget. Pour autant, sur le plan pédagogique, une telle différence ne paraîtra pas a priori très significative.

⁴¹¹ Piaget, Jean. « Les problèmes principaux de l'épistémologie des mathématiques », in *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris, Gallimard, 1967, p. 564.

même l'intelligence intuitive et figurative, apparemment encore pré-logique, pré-analytique, dans tous les domaines de l'expérience, sans qu'elles soient pour autant innées. Les opérations logiques figuratives et distributives progressives d'un Pestalozzi, par le recours à des tableaux visuels d'objets, pour introduire au sens conceptuel des choses perçues et à leur analyse selon des opérations de sériation, d'appartenance et d'inclusion, topologisées par la succession visuelle des tableaux, ne paraîtraient nullement à Piaget totalement inadéquates à l'enseignement aux enfants. Cela, si on leur enlève, peut-être, la naïveté rationaliste qu'elles affichent de se prétendre des nomenclatures exhaustives du réel, ainsi que leur caractère un peu formaliste, car très improvisées, du fait d'une mathématique, d'une logique et d'une linguistique encore insuffisamment développées à cette époque. Selon Foucault, une telle démarche, apparemment plutôt phénoménologique, parce qu'elle se fonde chez Pestalozzi sur une appréhension intuitive immédiate des propriétés formelles des objets, viserait à :

*(...) ancrer les droits et les limites d'une logique formelle dans une réflexion de type transcendantal, et de lier d'autre part la subjectivité transcendantale à l'horizon implicite des contenus empiriques, qu'elle a seule la possibilité de constituer, de maintenir et d'ouvrir par des explications infinies.*⁴¹²

Pour Pestalozzi, en tous cas, avant que d'être rationnel et intellectuel, l'enfant doit pouvoir apprendre par le moyen du cœur et des sens, afin qu'il y ait continuité entre la sensibilité (instincts, impressions, sentiments) et la raison (jugements, concepts et orientations morales). Apprendre et se former, c'est aller du cœur à la tête, puis de celle-ci à la main, écrit-il dans une belle métaphore trinitaire. De la connaissance (kennen) au pouvoir (können), puis de celui-ci au vouloir et au faire (wollen). Le *cœur* relève d'une appréhension intuitive, la *tête* d'une aperception schématique et la *main* désigne des réalisations opératoires. De sorte que la médiation principale du connaître et du vouloir, ainsi que du faire, est pour Pestalozzi dans l'articulation psychologique nodale du percevoir et du configurer, de l'éprouver affectif aussi, qui relie indissociablement l'enfant, l'élève, l'adulte, à la mère, au monde vécu, aux autres et à lui-même. Pour Pestalozzi, le domaine sensible de la représentation et de la connaissance, qui comme chez Rousseau est aussi celui des sentiments et des affections, ne le doit pas distinguer les médiations physiques, affectives, imaginaires intellectuelles et morales, car il est le médium même de toute formation personnelle. C'est là qu'il diverge d'un Piaget dont on sait l'indifférence relative à une théorie des affects au sein des apprentissages et du développement de la personnalité individuelle. En l'enfant apprenant, doivent se rencontrer et s'assembler, s'harmoniser, en toute continuité, les lois mécaniques, les sentiments intimes de la nature, la capacité de concevoir, le pouvoir de réaliser et les intentions morales.

Sa méthode s'inscrit donc dans une conception philosophique générale du sujet humain marquée par la double lecture de Rousseau et de Kant. Sur le plan logique et épistémologique, il est

⁴¹² Foucault, Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966, p. 261.

plutôt kantien, sur le plan psychologique, il est plutôt rousseauiste. Or il faudrait sans doute rajouter à ceux-ci un troisième, Fichte. Dans le livre de Pestalozzi paru en 1802, hormis le nom de Rousseau, peu de philosophes sont évoqués directement. Fichte est venu rencontrer Pestalozzi à Richterswill près de Zurich l'hiver 1793-1794 et ils ont eu ensemble de longs entretiens. Pestalozzi qui, dans son livre veut se démarquer des dangers de la philosophie, s'en prend au caractère formel et aux rêves prétentieux des théoriciens qui s'éloignent dans leurs spéculations des lois de la nature, mais sans donner de noms. En revanche, il donne comme exemple de ce qu'il faut écarter *toute doctrine de la science qui serait dictée, expliquée, analysée à des hommes qui n'ont pas appris à parler et à penser conformément aux lois de la nature*⁴¹³. On sait que l'ouvrage de Fichte, *Doctrine de la science*, est paru en 1794, il est clair que celui-ci est donc ici directement visé. Pestalozzi veut-il de la sorte se démarquer de toute récupération par Fichte de ses efforts, ou bien est-il en opposition profonde avec celui-ci ? On peut pourtant retrouver dans la trilogie du cœur, de la tête, et de la main, du connaître, pouvoir, vouloir, une influence fichtéenne. S'éloignant de Kant, Fichte affirme : *La nature dans laquelle j'ai à agir n'est pas un être étranger et produit dans lequel je ne puisse pénétrer*⁴¹⁴. Il y a chez Pestalozzi une même intention que chez Fichte de réconcilier raison théorique et pratique, d'accorder le déterminisme de la nature avec la liberté, à partir d'une théorie réflexive du sujet individuel, avec un sorte de *moi pur* qui s'accomplit dans des actes libres au sein d'un monde naturel mû par des lois nécessaires. Car pour Fichte, il s'agit bien aussi de poser *que la nature est objet du moi parce qu'elle est la condition posée par la liberté pour son propre exercice et progrès*, comme l'écrit E.Bréhier⁴¹⁵. Sans devoir entrer dans la dialectique spéculative compliquée du *moi* et du *non-moi* de Fichte, Pestalozzi semble se conformer à une théorie de la connaissance dont le point de départ est la nécessité telle que la nature la présente, le *cœur*, puis à un passage dynamique et auto-limitatif par la réflexivité du sujet individuel, la *tête*, et qui advient enfin dans l'action libre et régulatrice de la volonté sur le monde comme liberté, la *main*. Intuition, science formelle, réflexivité et liberté en acte sont donc articulées conjointement. Comme chez Fichte, c'est l'action qui légitime l'exercice du jugement. Pestalozzi va donc, à l'instar de celui-ci, d'un réalisme empiriste à une science formelle qui donne lieu à un idéalisme subjectif, mais cet idéalisme doit aussi s'accomplir dans une sorte de pragmatisme avant la lettre qu'on pourrait dire, par anticipation, transcendantal, mais qui n'est plus tout à fait un idéalisme, si l'on doit encore séparer en lui raison pratique et instrumentale. Car, dans ce cas, il ne correspondrait pas à une pédagogie de l'activité et du travail comme accomplissement de soi. Elle implique une action matérielle sur les choses qui échappe à toute idéalisme moral, une effectuation de la volonté dans l'être. Chez Pestalozzi, un tel accomplissement pratique de la volonté n'est pas que moral, il est

⁴¹³ Pestalozzi, op. cit., p. 186.

⁴¹⁴ Fichte, *Bestimmung der Menschen, Oeuvres complètes*, Vol. II, p. 258. Ouvrage cité par : Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. Volume III, 19^e/20^e siècles. Paris, Puf, 1981, p. 607.

⁴¹⁵ Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. Volume III, 19^e/20^e siècles. Paris, Puf, 1981, p. 608.

aussi industriels, marqué, au delà des échecs de la Réforme, par la sécularisation du religieux dans la théologie protestante.

4-1-5 Les six principes fondamentaux de la pédagogie de Pestalozzi.

Six dimensions fondamentales ou axiales paraissent nous donner les clefs de la démarche pédagogique sur le plan de l'accès aux connaissances, y compris avec des élèves déjà âgés. Nous l'avons mentionné, selon Pestalozzi les éléments premiers de toute connaissance sont le nombre, la forme et le mot et ils dessinent dans notre esprit, simultanément et successivement, comme les trois éléments basiques, presque d'abord tous intuitifs, d'une connaissance qui se forme selon lui à partir de nos perceptions sensibles. Il écrit :

*Si, d'une part, la connaissance de la forme et celle du nombre doit précéder la connaissance du langage, et si cette dernière dérive en partie des deux premières, en revanche, les progrès dans l'art du langage sont plus rapides que les progrès en intuition et en calcul. A vrai dire, pour la forme et pour le nombre, l'impression sensible précède l'expression par le langage; en revanche l'art de la perception et l'art du calcul viennent après l'art du langage.*⁴¹⁶

Il n'y a pas à chercher là une pleine rigueur philosophique systématique que Pestalozzi n'a pas désirer obtenir. Ce qui importe, c'est la logique spécifique de pensée, parfois informelle de Pestalozzi, et, si elle ne configure pas une épistémologie intégralement cohérente, elle expose des orientations qui ne sont jamais, sur le plan pratique, sans pertinence pédagogique et épistémologique. C'est bien entendu d'abord, pour lui et ses lecteurs, cette dimension pratique qui détermine la valeur des conceptions exposées, puisqu'il a d'abord été un pédagogue praticien et après seulement un théoricien. Disons que ce qui le rend à la fois pertinent et contradictoire, c'est que si l'intuition empirique prédétermine les premières conceptions numérique et formelle chez l'enfant, c'est l'acquisition d'un langage organisé, donc *l'art du langage*, qui seul lui permet de parvenir à produire un savoir distinct du perçu et à se rendre capable de calcul. La contradiction réside dans le fait que la structuration de la pensée par le langage nécessite un apprentissage de celui-ci tributaire de structures formelles distributives en tableaux, de nomenclatures alphabétiques, lexicales et scientifiques, qui rendent possibles son maniement rationnel et non plus spontané. L'enfant ne peut pas déjà connaître ce maniement avant de les apprendre. La synthèse intuitive n'est donc pas suffisante, elle doit en passer par une analytique formalisée de ses différents objets. Ces nomenclatures ne sont donc pas natives ou innées. Pourtant, Pestalozzi reprenant apparemment des thèses similaires à celles d'un sensualiste comme Condillac, écrit :

*L'enseignement du langage n'est donc, en réalité, pas autre chose qu'un ensemble de moyens psychologiques ayant pour but d'exprimer les impressions (sensations et idées), de rendre durables et transmissibles, par le fait qu'on les rattache à des mots, ces mêmes impressions avec toutes leurs modifications, qui seraient sinon fugitives et incommunicables.*⁴¹⁷

⁴¹⁶ Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve, Castella, 1985, p. 181.

⁴¹⁷ Ibidem, p. 182.

Or les structures formelles du langage, ces nomenclatures habilement systématiques et analytiques qu'il a conçues, ne sont pas déterminées par la perception spontanée de la réalité, elles procèdent d'un enseignement didactique, certes interactif et progressif, participatif et expérimental pour l'élève, mais elles n'ont rien de spontané. Pestalozzi a beau affirmer que :

*En vertu de l'identité éternelle de la nature humaine, ce résultat ne peut être obtenu que par la conformité de cet enseignement avec le processus originel suivi par la nature elle-même pour élever notre faculté de la parole au niveau de l'art avec lequel nous l'utilisons aujourd'hui.*⁴¹⁸

Une telle conformité, il ne peut que la postuler. De telles dispositions relèvent bien d'un couplage du transcendantal et du formel qui présuppose ou provoque une rupture avec l'empirique. Il a donc dû concevoir un ordre de progression du rationnel dans le pédagogique qui repose sur six bases axiales.

Premièrement, il présuppose la nécessité d'établir après l'étude des mots, et avant que d'étudier la langue, des *nomenclatures* distinguant et formalisant des genres de connaissance, qui peuvent être des tableaux de sons, de mots, de termes, d'objets, selon le référent visé par l'action pédagogique. Ce en quoi il peut paraître encore fidèle à l'épistémologie des classiques et à l'encyclopédisme, à une philosophie des signes comme corrélats de représentations réelles. Celles-ci seraient donc encore des sortes taxonomies élémentaires systématiques, correspondant idéalement avec les choses. Pour autant, elles sont déjà tout autant limitées à n'être que des listes nominales de termes, des répertoires terminologiques, des catalogues raisonnés de mots ou de symboles qui organiseront la connaissance de la perception, mais ne représentent pas immédiatement ce qu'elle contient spontanément. Comme si la connaissance procédait ici d'emblée du langage et/ou des choses, mais plus tout à fait des signes en tant qu'indices substantiels des idées et des représentations. Il faudrait donc situer Pestalozzi du côté de la nouvelle épistémologie post-kantienne, celle de la crise de la représentation :

*il est possible, au moyen d'une nomenclature bien ordonnée gravée dans la mémoire au point d'être ineffaçable, d'établir un fondement général pour tous les genres de connaissance*⁴¹⁹.

Ici, on comprend que l'insuffisance ontologique des connaissances quant au réel, l'opacité des objets, le *chaos* des perceptions, doit se voir compenser par le crible d'une systématité langagière, par un langage d'objets ou de signes catégoriels qui rassemblent sans pouvoir aussitôt représenter. On remarquera qu'ils ont ici un pouvoir matériel d'inscription mémoriel, que Pestalozzi pense peut-être aussi *mécanique*. Le formalisme ontologique, logique ou le structuralisme linguistique ne sont donc pas très loin. C'est donc ici la systématité langagière, symbolique, qui assure la pensée des bases de ses apprentissages, du fait de l'antériorité au langage formalisé de celles-ci. Il faut donc savoir les mots et s'exprimer avec eux, afin de pouvoir savoir distinctement les choses, même si les

⁴¹⁸ Pestalozzi, Opus cit., p. 182.

⁴¹⁹ Ibidem, p. 83.

mots ne sont pas en eux-mêmes porteurs d'une intelligence immédiate et représentative de la réalité. Dans une autre partie de son livre relative à la pédagogie de la langue, Pestalozzi précise en quoi le langage, téléologiquement, est la condition et le moyen du connaître. Il écrit :

*1/ Le but dernier du langage est visiblement de nous conduire des perceptions confuses aux perceptions claires. 2/ Les moyens par lesquels la nature nous conduit à ce but suivent indiscutablement l'ordre suivant : a/ Nous connaissons un objet d'une manière générale, et nous le dénommons comme une unité, comme un objet. b/ Nous prenons peu à peu conscience de ses caractères distinctifs et nous apprenons à les dénommer. c/ Nous acquérons, grâce au langage, le pouvoir de préciser davantage les qualités des objets au moyen des verbes et d'adverbes et de nous éclairer sur leurs changements d'état au moyen des variations des mots eux-mêmes et de leurs combinaisons.*⁴²⁰

On voit, par ce qui précède, que le langage est pour Pestalozzi à la fois le médium qui finalise le savoir dans la nature humaine, mais aussi le vecteur même du processus réflexif de pensée qui est la cause d'un apprentissage véritable dès que son exercice est concerté et organisé. La formation des connaissances apparaît donc ici à la fois comme une procédure syntaxique et logique d'élucidation du perçu, par des systèmes de signes ou de termes catégoriels – ce en quoi elle n'est plus un simple discours - et, tout autant, comme un usage raisonné des pouvoirs du langage quant à la définition des objets, cela corrélativement à des démarches d'observation et de description de la réalité objective dans ses propriétés empiriques. Dans les deux cas, apprendre est sous condition d'une appréhension langagière appliquée de la réalité, à la fois spontanée et formelle, à la fois enseignée comme syntaxe formelle et lexicale à l'élève, les tableaux d'objets, de sons, de mots, et pratiquée comme une sémantique pragmatique et expressive par celui-ci, sous forme dénotative et propositionnelle. Du maniement concerté du langage dépendent donc, à la fois l'établissement du nombre et de la forme, mais aussi les caractéristiques objectives propres aux choses, donc la compréhension de la perception. Il n'y a donc plus tout à fait pour Pestalozzi d'abord l'expérience et ensuite le langage et les signes, comme toute la pensée du 18^e siècle le croit encore explicitement, y compris Rousseau. Pour lui le langage apparaît comme l'instrument expérimental du connaître et de l'apprendre. Il écrit :

*L'une des caractéristiques de ma méthode est qu'elle fait du langage un plus grand usage qu'on en a fait jusqu'ici pour élever l'enfant des perceptions obscures aux idées nettes, et qu'elle se distingue aussi relativement à ce principe, qu'elle exclut du premier enseignement élémentaire tout assemblage de mots qui présuppose une connaissance effective de la langue.*⁴²¹

C'est pourquoi Pestalozzi peut affirmer, contre le sens commun pédagogique de ses contemporains, qu'il est faux de présupposer que l'enfant scolarisé, vers six-sept ans ou avant, sait déjà sa langue et peut donc en utiliser et en comprendre les formes grammaticales et lexicales directement après les avoir étudiées dogmatiquement. Non, dit-il, il doit non seulement les découvrir et les utiliser de façon expérimentale, il ne peut pas déjà les savoir, mais il doit encore développer une intelligence

⁴²⁰ Ibid., p. 133.

⁴²¹ Ibidem, p. 144.

compréhensive et analytique de ces formes langagières du point de vue de l'intelligence générale et de la connaissance qu'elles lui procurent de son expérience vécue et du langage tout autant. Une telle orientation pédagogique est à proprement parler, à l'époque, d'une extraordinaire nouveauté épistémologique.

Deuxièmement :

*En exerçant les enfants (...) à tracer des lignes, des angles, des arcs, on donne de la consistance aux impressions qu'ils reçoivent de tout ce qu'ils voient et on leur met entre les mains une technique qui doit conduire résolument à rendre clair et toujours plus distinct tout ce qui surgit dans le champ de leur expérience.*⁴²²

On voit ici que ce qui organise le champ de la perception comme cognition est avant tout le recours à des instruments formels élémentaires de nature euclidienne et à l'usage d'une technique géométrique fondamentale : tracer des droites, des intersections angulaires, des courbes. La distinction des propriétés du perçu n'est donc plus seulement spontanée, ni reliée à une simple analyse du composé sensible par la représentation, mais acquise par le passage à la manipulation graphique de figures géométriques. C'est alors l'imitation conceptuelle et graphique de la main qui induit l'intelligence du perçu.

Troisièmement, il faut exercer les enfants au calcul, mais avec l'aide d'objets, de collections numériques visibles d'éléments, qui permettent de visualiser les cardinalités, les nombres comme des classes, donc pas seulement sur des nombres écrits. La disposition spatiale, donc aussi graphique et géométrique, des commensurabilités arithmétiques et des opérations qu'elles permettent semble ici pédagogiquement requise :

*L'exercice qui consiste à pratiquer avec les enfants les débuts du calcul au moyen d'objets matériels ou au moins par des points qui les représentent, doit assurer une base solide à l'arithmétique toute entière.*⁴²³

On retrouve ici des procédés empiriques concrets-abstraites pour compter, comme celui du boulier, mais ils sont désormais déterminés comme analogues à des comptes sur des objets quelconques, ceux-ci étant pensés comme des éléments discrets matériels visibles équivalents aux nombres eux-mêmes. Il n'est pas du tout sûr que ce soit là une vision seulement empiriste-sensualiste de la compréhension de l'arithmétique chez l'enfant. On peut considérer très exactement l'inverse, qu'il faut avec l'enfant matérialiser le maniement du nombre entier comme une entité concrète perceptible par le regard, ce qui ne présuppose nullement que le nombre soit d'abord constitué de l'appréhension spontanée de quantités matérielles discrètes qui ne serait pas déjà indicelles. On peut donc penser que ce que l'enfant doit faire, c'est matérialiser sur des objets, par des manipulations compréhensives, des opérations dont la nécessité est d'abord aussi d'origine intellectuelle. Pestalozzi se réfère aussi bien ici à des tableaux de groupes de points. Au reste, assez

⁴²² Ibidem, P.83.

⁴²³ Ibid, p. 83.

spontanément, les enfants qui commencent à compter opèrent aussi sur leurs doigts, en ayant recours à une intuition ordinale. Il s'agirait alors ici d'une démarche effectivement empirique, mais au sens d'une démarche expérimentale non seulement inductive/déductive, mais aussi déjà déductive/inductive et non pas d'un seul empirisme associatif mécaniquement inducteur. Le cartésianisme, dans sa dimension méthodologique, ne disparaît donc pas de la pédagogie nouvelle.

Quatrièmement, l'élève doit, afin de clarifier son usage et sa compréhension des notions qu'il apprend, se livrer à la description des objets qu'il connaît déjà plutôt bien. Se référant à un autre pédagogue expérimental du nom de Krüsi avec lequel il travaille, Pestalozzi écrit :

Il sentit bientôt qu'en faisant décrire aux enfants des objets qui leur sont si clairs que l'expérience ne peut en rien contribuer à accroître cette clarté, on les détourne, d'une part, de la prétention de décrire ce qu'ils ne connaissent pas, mais on leur forge par ailleurs, pour décrire ce qu'ils connaissent vraiment une force, qui les met en état de le faire, pour tout ce qui entre dans le cercle de leurs connaissances sensibles, avec le sens de l'unité, de la précision, de la concision et de la maîtrise de l'ensemble.⁴²⁴

Il s'agit ici d'abord de fonder la connaissance dans l'apprentissage sur l'expérience vécue en tant que source de précision et d'exactitude et donc de ne pas procéder à une instruction purement intellectuelle et formelle, détachée d'un vécu, des conditions empiriques et pratiques donc. Tout autant, cette expérience vécue et déjà bien connue, permet de procéder à une construction de connaissances à partir d'elle, donc en termes phénoménologiques et en forçant un peu le trait, à une sorte de réduction, puisqu'elle ne peut plus être en soi éclairée plus avant par la seule perception. Le passage à l'abstraction comme détermination et définition de la nature des objets perçus, se trouve d'autant nécessité et appuyé par l'assurance acquise dans l'expérience. De plus, il ne s'agit pas de plaquer sur celle-ci des concepts déjà configurés, mais de procéder à partir de descriptions. Sans rompre avec tout présumé physicaliste et mécaniste quant à la pensée, proche en cela des Idéologues et des sensualistes, Pestalozzi écrit encore :

Ainsi le but de l'enseignement étant de donner aux hommes, par une méthode psychologique et conforme aux lois du mécanisme physique, des notions distinctes et, comme moyen ultime, des définitions, il faut absolument que ces définitions soient précédées d'une série continue et complète de descriptions du monde physique, passant graduellement de la perception d'objets dispersés à leur dénomination, de leur dénomination à la détermination de leurs propriétés, c'est-à-dire à l'aptitude à les décrire, et de cette aptitude à les décrire à l'aptitude à les distinguer ou à les définir.⁴²⁵

On peut supposer que de telles descriptions seront d'autant plus facilitées et précises qu'elles seront issues directement de l'élaboration faite par les élèves eux-mêmes d'un vécu suspensif, cela d'autant plus que la démarche descriptive, ici partiellement phénoménologique, est accessible à tous sans trop de présuppositions savantes et qu'elle n'est pas en soi source d'erreurs dans son exercice immédiat, mais de représentations locales, d'ordre limité certes, mais véritablement productrices de

⁴²⁴ Pestalozzi, p. 83.

⁴²⁵ Ibidem, p. 189.

compréhension. Ici le lien au sensible n'est pas seulement inductif, il est rétention, rétrocession et formalisation, par description d'un vécu déjà fixé, mais également aussi suspendu. Ce n'est donc pas de l'analyse de la perception qu'il s'agit, comme chez Condillac, même si cela y ressemble, mais de la description de la pensée d'un vécu en tant que source de connaissance par la médiation d'une expression.

Cinquièmement, le compte-rendu de l'expérience en tant que vérité acquise par la méthode, est toujours moyen de lutter contre le préjugé et l'erreur, ce qui tend à laisser penser que les êtres humains ne pensent pas tant que ça ce qu'ils éprouvent et expérimentent, parce que, sinon, ils seraient moins assurés de leurs croyances quant à la réalité. Il y a là à la fois Rousseau, dans la volonté de se fier vraiment à la nature sensible du perçu de façon méthodologique, avec une référence cartésienne sous-jacente présente dans l'*Emile*, mais aussi Kant, dans la puissante valeur de vérité que permet d'établir quant à une représentation sa source sensible :

*La vérité qui jaillit de l'expérience sensible rend superflues les pénibles explications verbales et les circonlocutions multiples qui ont, contre l'erreur et les préjugés, à peu près le même effet que le tintement des cloches contre la menace de l'orage.*⁴²⁶

La méthode ici invoquée est une procédure d'intelligence de la vérité, donc d'apprentissage et de connaissance, qui se reporte toujours au sensible et donc à l'expérimentation et au vécu. Elle tend à minorer la seule dimension verbale et discursive de la compréhension, en tant que, de lui accorder à elle-seule crédit et validité, ne fait que conforter croyances et préjugés. C'est donc à partir d'une défiance vis à vis du seul discours, d'une science de nature dogmatique et détachée de tout lien au sensible et à l'expérimentation, d'un scepticisme ontologique, que peut seulement se constituer un apprentissage exact et pertinent, de nature formatrice selon Pestalozzi. Pour autant, apprendre nécessite aussi une expression propre de l'enfant sur ce qu'il croit connaître, comme nous l'avons déjà évoqué :

*Pour arriver à donner aux enfants des notions distinctes, il faut d'abord disposer dans un ordre approprié à leur intelligence les éclaircissements qu'on lui fournit sur tous les objets qu'on se propose de lui faire comprendre distinctement. Mais cet ordre, à son tour, repose sur la conjonction de tous les moyens d'éducation qui permettent à l'enfant de s'exprimer avec précision sur la nature des choses, et plus particulièrement sur la mesure, le nombre et la forme de chaque objet. Il n'y a pas d'autre route pour le conduire à des définitions qui fixent sa conception des objets à définir.*⁴²⁷

Pour ainsi dire, ici la place du discours est déplacée ; de forme sémantique dogmatique émise par l'autorité magistrale seule, ou par le livre, il devient une pratique et une syntaxe d'expression, également une pragmatique de la parole de l'apprenant qui apparaît constitutive de son intelligence du monde et de la formation de ses connaissances à partir de son expérience. Entre le sensible et

⁴²⁶ Pestalozzi, p. 83.

⁴²⁷ Ibidem, p. 188.

l'intelligible, c'est la parole par soi-même qui tient sa place, comme schème de liaison et accès à l'intellection.

Sixièmement, il faut s'appuyer sur les forces de l'enfant et donc aussi sur son pouvoir spontané de connaissance, sur l'autonomie de conception et d'intelligence que lui donne son expérience, sa réflexion et sa sensibilité, cela si on s'adapte à la mesure qu'il prend de son effort et à ses capacités. En ce sens, à la fois ce que sait déjà l'enfant par lui-même et la différence de degré qu'il éprouve lors d'une acquisition nouvelle, ne sont pas quantités négligeable, mais conditions de sa progression. Pour cela, l'enfant doit pouvoir aussi discerner par lui-même la nature progressive de son effort et ressentir les degrés de cette progression, donc percevoir les éléments simples qui s'ajoutent peu à peu à sa connaissance :

*Le principe qui consiste à commencer par la notion la plus simple, à porter celle-ci jusqu'à la perfection avant d'aller plus loin, puis à progresser pas à pas en se contentant toujours d'ajouter une petite connaissance à ce que l'enfant sait déjà parfaitement : ce principe (...) maintient cependant vivant en lui ce premier témoignage de sa force naturelle encore intacte. Avec cette méthode (...), il suffit de diriger les enfants sans jamais devoir les pousser.*⁴²⁸

On a là le mélange d'une conception synthétique déductive de l'intelligence et de la connaissance, reposant sur l'élémentarité et la simplicité constructible des notions du savoir, celle de l'idée claire, avec une conception analytique inductive progressive de l'apprentissage, déjà psycho-dynamique, *active*, qui signale le caractère également expérimental et générique d'une telle démarche épistémologique. Elle est donc bien contemporaine des conséquences de la critique kantienne du dogmatisme et de l'empirisme, tout en annonçant et préfigurant le vitalisme à venir et les théories psycho-actives du développement et aussi le constructivisme, compris ici comme la volonté d'une détermination empirique du transcendantal. En un certain sens, pour contredire et confirmer Foucault, ce que s'efforce de produire la pédagogie de Pestalozzi, n'est rien moins qu'une tentative maintenue d'une corrélation empirique du formel et du transcendantal d'après Rousseau et Kant, en présence de Fichte et Hegel pour l'idéalisme et du *psychologisme* pour Herbart⁴²⁹. Ce en quoi, les théories de l'éducation et de l'apprentissage, les pédagogies, ne sont pas du tout anodines, mais des tentatives épistémologiques pratiques de prouver que l'on peut surmonter la dichotomie de la nature objective et de la rationalité formelle, autrement dit réconcilier les lois de la synthèse avec les formes pures de l'analyse, tant qu'à faire que cela soit possible.

4-1-4 Les lois générales de la connaissance chez Pestalozzi.

⁴²⁸ Pestalozzi, p. 84.

⁴²⁹ Le terme de *psychologisme* apparaît en 1866 chez le philosophe allemand J.E.Erdmann pour désigner la psychologie empirique de E.Beneke (1798-1854) et désigne une philosophie fondée sur la psychologie qui : « évitant les anciens égarements, suit entièrement l'exemple des sciences de la nature, recherchant comme elles des lois correspondants aux faits donnés, ce qui les rend intelligibles. », in *Fondements d'histoire de la philosophie*. Berlin, Hertz, 1866. Après J.F.Fries (1773-1843) et J.F.Herbart (1776-1841), E.Beneke est le troisième des philosophes post-kantiens et des premiers psychologues scientifiques allemands qu'on peut dire représentants de cette orientation. Hegel s'opposera directement au premier et Herbart publiera les premiers essais de psychologie scientifique en Allemagne.

Si l'on entend par épistémologie une théorie rationnelle des conditions, formes et lois qui régissent ou explicite la connaissance chez l'être humain, il y a chez Pestalozzi une recherche explicite de cet ordre de choses. Pestalozzi n'est par ailleurs nullement étranger au *psychologisme*. Il écrit :

*Je cherchai donc à découvrir les lois auxquelles l'esprit humain, en vertu de sa nature propre, est soumis dans son développement. Je savais qu'elles devaient être les mêmes que celles de la nature physique sensible et j'avais la certitude de trouver en elles le fil qui me servirait à tracer le canevas d'une méthode d'enseignement psychologique générale.*⁴³⁰

Si l'on définit la naissance de la psychologie scientifique après Kant, dans un tournant réaliste qu'il faut situer à la fin du 18^e siècle, comme découlant du raisonnement suivant :

*Si toute connaissance scientifique porte exclusivement sur les phénomènes, nous devons tout d'abord étudier, comme le fondement de toute science, les actes mêmes de la connaissance ; et comme c'est d'eux que nous tenons la connaissance, non pas a priori, mais une connaissance empirique ou intuitive, il en résulte que la psychologie empirique, basée sur le témoignage de la conscience, est le fondement de toutes nos connaissances scientifiques.*⁴³¹

Pestalozzi appartient bien déjà au mouvement de la psychologie expérimentale naissante et à son épistémologie. Ce en quoi la pédagogie apparaît dès lors comme une partie de la psychologie. Elle est donc en droit d'établir les lois empiriques qui gouvernent l'apprentissage, du fait du caractère expérimental de ses hypothèses méthodologiques. Toute la question étant de savoir si elles sont postulées dans un raisonnement rationaliste, celui d'une logique de l'entendement, ou déduites de l'analyse de la perception et de son fonctionnement en tant que source de la formation des idées. Sont-elles d'abord les prescriptions méthodologiques qu'exige la raison par son exercice propre, ou bien des règles de connaissance qui découlent des contraintes empiriques de la perception sensible ? A lire Pestalozzi, il est parfois difficile de trancher, puisque connaître est pour lui ne pas se contenter de la perception immédiate, mais n'admettre comme jugement valide que ce qui découle d'une *perception achevée dans toutes ses parties de l'objet à juger*. Qu'est-ce qui autorise à poser la possibilité d'une connaissance aboutie d'un objet, donc systématique, si ce n'est un réalisme objectif qui maintient une positivité rationnelle adéquate, ou qui appelle à une constitution subjective du connaître qui devrait déboucher sur un idéalisme subjectif ?

Il dégage cinq lois pour la connaissance et donc aussi pour l'apprentissage.

La première a été appelée par les commentateurs la loi de simplification élémentaire : *Apprends donc d'abord à classer tes impressions sensibles et à posséder parfaitement le simple avant de progresser vers le compliqué*⁴³². Elle contient en réalité deux principes distincts et peut se lire de façon cartésienne ou condillacienne. Premier aspect, il s'agit d'abord de classer les

⁴³⁰ Pestalozzi, op. cit., p. 110.

⁴³¹ Nicolas, Serge ; Marchal, Anne ; Isel, Frédéric. « La psychologie au 19^e siècle », in *Revue d'histoire des sciences humaines*. N°2, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 62.

⁴³² Pestalozzi, ibid., p. 111.

impressions sensibles selon la règle d'ordre qui exige de procéder du simple vers le complexe. C'est donc la troisième règle de la méthode cartésienne qui est ici décalquée, mais sans aucune référence directe à celle-ci, puisqu'il ne s'agit pas pour Pestalozzi d'une opération purement intellectuelle, mais d'une distinction cognitive de source empirique, d'un rapport naturel de la réflexion et de la sensation qui établit le réel de la perception. Descartes écrivait lui :

*Conduire par ordre mes pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter, comme par degrés, jusqu'à la connaissance des plus composés et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.*⁴³³

Une telle loi chez Pestalozzi implique une analyse de la perception pour savoir et apprendre, mais cette analyse empirique doit tout de même respecter un principe d'ordre rationnel qui est le postulat d'une hiérarchie graduée qui irait du simple au complexe et qui présuppose l'existence de l'élémentaire comme un en-soi. S'agit-il ici d'idées simples innées ou d'éléments premiers composants les perceptions sensibles ? Il est difficile d'en décider, tant la différence de l'empirisme et du rationalisme apparaît ici fragile.

Second aspect, il faut pouvoir assembler les connaissances en faisant en sorte qu'elles soient toujours ordonnées selon une petite différence de degré qui permet d'ajouter le nouveau à l'ancien déjà assimilé, par un *ajout léger*. Intervient ici un principe de croissance graduelle quantitatif de l'apprendre qui procède de la mémoire et de l'effort, une énergétique de la volonté et de l'entendement qu'on pourrait qualifier d'ergonomie de l'apprentissage, du fait de l'introduction d'une mesure quantitative de l'assimilation. La psychométrie de l'activité mentale n'est pas loin, ni non plus l'analyse des propriétés énergétiques de l'attention, la psychodynamique.

La deuxième loi énonce : *range ensuite dans ton esprit toutes les choses qui font partie d'un même ensemble selon l'ordre où elles se trouvent en fait dans la nature*. Il y a donc une hiérarchie possible, déductible de l'ordre naturel, de la différence entre l'essentiel et le secondaire, selon les impressions produites sur soi d'abord par la nature. Bien qu'elle ait été appelée *loi de l'induction*, elle n'a pas qu'un sens logique et cognitif, mais aussi normatif. Ici la culture, l'éducation reçue, doit se soumettre à la nature comme seule source authentique de connaissance : *subordonne les impressions que produisent sur toi l'éducation à celles de la nature et de son authentique réalité*. C'est donc la nature qui donne son poids et sa valeur, dans l'ordre de la représentation, à ce qui est relatif à l'existence humaine. La nature est donc aussi la norme des valeurs quant à la culture, la source de la forme même d'un jugement valide, y compris moral. Il ne s'agit plus ici d'un simple empirisme, mais d'un développement pré-romantique de l'esthétique kantienne qui déborde aussi l'empirisme. Rousseau d'abord, Herder et Fichte ensuite sont ici présents.

La troisième, a été appelée *loi de proximité*. Elle énonce ceci : *donne plus de force et de netteté à tes impressions sur des objets importants, en les rendant artificiellement plus proches et*

⁴³³ Descartes, René. *Discours de la méthode*. In *Œuvres et Lettres*. Paris, NRF, Pléiade, 1937, p. 104.

en les faisant agir sur toi par le canal de plusieurs sens. C'est une loi à la fois mécaniciste et expérimentaliste quant à la connaissance. Toutes les théories épistémologiques du 18^e siècle, y compris celles de Condillac et Rousseau, avaient observé que la formation des connaissances devait en passer par la conjonction des informations recueillies par les principaux organes de perception et d'appréhension de la réalité physique externe : la vue, l'ouïe, le toucher, parce qu'ils ne délivraient pas nécessairement les mêmes propriétés quant aux objets perçus, ni avec la même intensité. On avait observé que les différents organes ne configuraient pas le vécu de la même façon et qu'il fallait donc croiser les perceptions pour obtenir des caractéristiques générales et exactes quant aux objets du monde. Par ailleurs, le philosophe anglais Hume, en 1748, avait établi autour du principe de contiguïté que :

*Il est certain que la distance diminue la force de toute idée et qu'à l'approche d'un objet quelconque, lors même que cet objet ne se découvre pas à nos sens, il opère sur l'esprit avec une influence imitant celle d'une impression immédiate. Le fait de penser à un objet transporte promptement l'esprit à ce qui est contigu; mais c'est seulement la présence effective d'un objet qui le transporte avec une vivacité supérieure.*⁴³⁴

C'est donc la plus ou moins grande proximité avec l'objet perçu, l'amplitude ou pas de la *distance physique* qui fait *la partie positive de la perception sensible*. Ici, encore, on a affaire à une épistémologie empiriste, mais qui prend désormais une valeur normative et physicaliste. La question de la proximité réelle ou non des élèves avec leurs objets d'études dans le monde physique sera la grande affaire des mouvements de l'Education Nouvelle et, aussi, d'un enseignement des sciences expérimentales et des techniques qui ne saurait plus procéder que des livres.

La quatrième a été appelée *loi de l'accomplissement achevé*. Elle tend à faire de la nature un modèle d'accomplissement dans sa puissance propre d'organisation totalisante, voire la pose en l'équivalent d'un sujet rationnel s'accomplissant dans l'œuvre de ses propres fins. Naturalisme, organicisme et romantisme postkantien se mêlent ici, dans la conviction réitérée que la nature physique est le modèle de la science et de l'activité morale humaine, y compris d'enseignement. Il y a donc ici une forte analogie, posée axiologiquement, entre l'activité cognitive et pratique humaine et l'action organisatrice et productrice de la nature elle-même, dans une radicalisation implicite du kantisme qui fait de la nature la loi, ou une adhésion implicite à la téléologie naturelle, qu'on verra parfois aussi spiritualiste, d'un Rousseau. Pestalozzi écrit et on croirait ici entendre le *vicaire savoyard*, ce personnage de prédicateur qui apparaît au quatrième livre de l'*Emile* pour exalter la nature comme expression d'une finalité supérieure⁴³⁵ :

Considère tous les effets de la nature physique comme absolument nécessaires, et reconnais dans cette nécessité le résultat de l'art avec lequel elle réunit de façon équilibrée les éléments apparemment hétérogènes de sa matière pour accomplir son œuvre, et fais en sorte que l'art par lequel tu agis par l'enseignement sur ton espèce élève pareillement les résultats qu'il vise à l'état

⁴³⁴ Hume, David. *Enquête sur l'entendement humain*. Paris, Nathan, 1982, p. 73.

⁴³⁵ Rousseau. « La Profession de foi du vicaire savoyard », in *Emile*, Tome II, Liv. IV, p. 114-188. Paris, Guillequin.

*de nécessité physique, de telle sorte que, dans l'ensemble de ton action, les moyens les plus hétérogènes concourent au but général.*⁴³⁶

L'invocation de la nécessité physique, en modèle englobant inducteur, annonce quelque chose d'une inscription absolue du transcendantal dans l'immanence objective, dont on peut redouter la valeur religieuse comme collusion de la nécessité naturelle et de la nécessité morale. Or n'est-ce pas là le désir de voir réconciliés, reliés, rassemblés, au delà du scepticisme de l'empirisme et de la rationalité délimitée du kantisme, le sensible et le rationnel, le spirituel et le temporel, le conceptuel et l'objectif. Foucault écrit :

*A partir de Kant (...) d'un côté se pose le problème des rapports entre le champ formel et le champ transcendantal (...), et, d'autre part se pose le problème des rapports entre le domaine de l'empiricité et le champ transcendantal de la connaissance (...).*⁴³⁷

A quoi deux réponses philosophiques vont être données, celle de Fichte et celle de Hegel. Le premier, toujours selon Foucault, ouvre à une perspective : *où la totalité du domaine transcendantal est génétiquement déduite des lois pures, universelles et vides de la pensée*. Ce qui donne lieu soit à ramener toute réflexion transcendantale à l'analyse des formalismes, soit à découvrir dans la subjectivité transcendantale le sol de possibilité de tout formalisme. L'autre réponse est celle de Hegel. Elle consiste à poser la totalité du domaine empirique comme reprise à l'intérieur d'une conscience se révélant à elle-même comme esprit, c'est-à-dire comme champ à la fois empirique et transcendantal. Il est difficile de situer Pestalozzi dans ces orientations. Fichte va se reconnaître en sa pédagogie naturaliste, Hegel va condamner les pédagogies vitalistes et intuitives puero-centrées. Disons qu'il est un post-kantien contemporain de cette fracture de la représentation, de cette dichotomie de la forme et de l'objet, et qui la traverse à partir à la fois du naturalisme aux accents romantiques de Rousseau, du sujet transcendantal de Kant et du physicalisme ou mécanisme naissant post-sensualiste, déjà presque organiciste et pré-cognitivist.

La cinquième de ces lois se rapporte au sujet humain. On sait que Pestalozzi écrira de l'élève qu'il doit *se faire oeuvre de soi-même*, devenir l'acteur de sa formation ou de ses apprentissages, dirait-on aujourd'hui. Pour préciser et atténuer la dépendance de l'oeuvre de pensée et d'éducation en regard de la nécessité naturelle, énoncée dans la quatrième loi et qui pourrait apparaître comme une aliénation du sujet humain au déterminisme de la nature, il ajoute ceci :

*Mais que la richesse et la vérité dans les stimulants et dans la liberté d'action aient pour effet que les résultats de la nécessité physique portent en eux-mêmes la marque de l'indépendance et de la liberté.*⁴³⁸

C'est bien donc au sujet d'une liberté que sa pédagogie s'adresse et se destine et cette liberté doit se voir inscrite dans les résultats de l'éducation de telle sorte qu'ils portent en eux liberté et

⁴³⁶ Pestalozzi, *ibid.*, P. 111.

⁴³⁷ Foucault. *Les mots et les choses*. Op. cit., p. 261.

⁴³⁸ Pestalozzi, P. 111.

indépendance pour ceux qui y ont été soumis, cela *par la richesse et la variété des stimulations, par la liberté d'action* octroyée aux personnes. La dimension transcendante de la subjectivité de l'élève ne disparaît donc point et elle revient même sous la forme d'une proposition supplémentaire sur laquelle s'articulent ces cinq lois du *développement de la nature humaine*. Au centre de celles-ci, il n'y a qu'un seul point central qui est le centre de tout notre être : *ce centre, c'est notre moi*. Existence, volonté, devoir, procèdent donc tous ensemble d'une même forme pure, ce qui me vient de moi-même comme source de toute connaissance. Est-elle forme pure et vide, condition a priori de toute pensée, ou substance immanente au monde s'accomplissant historiquement dans son être sensible, subjectif et rationnel ? Pestalozzi ne donne nous pas la réponse. Accordons-lui, malgré Kant et Fichte qu'elle est encore celle de Rousseau et qu'elle n'est pas de l'ordre d'une évidence. Il s'agit d'une âme sensible et intelligible mue par un principe actif immanent au monde naturel. Avec Pestalozzi nous avons donc affaire à une pédagogie du sujet humain connaissant, désirant, agissant, comme la forme matricielle de toute connaissance. Elle peut donc aussi être dite *libérale*, c'est-à-dire une philosophie du sujet humain comme liberté en acte qu'il est possible d'apparier à l'idéalisme transcendantal.

4-1-6 Les sources philosophiques de la méthode.

La pensée de Pestalozzi, nous l'avons dit, n'est pas systématique. Il l'expose sous forme de lettres et revient donc souvent sur la définition de ses conceptions, comme en une suite de strates convergentes qui précisent sa pensée sans l'unifier. Il écrit :

*Dans mes recherches empiriques sur la question de l'enseignement, je ne suis pas parti d'un système positif. Je n'en connaissais aucun, et je me suis demandé tout simplement : que ferais-tu, si tu voulais procurer à un enfant donné tout l'ensemble des connaissances et des savoir-faire qui lui sont absolument nécessaires pour arriver, par une bonne administration de ses intérêts les plus essentiels, à la satisfaction intérieure de son être.*⁴³⁹

Au delà de l'exposé des cinq principes, des règles de sa méthode qui précèdent, il revient dans son livre sur ce qui lui paraît *l'essence des lois naturelles* sur lesquelles elles reposent. Rappelons qu'elles sont dites curieusement toujours *physico-mécaniques*, ce qui signifie bien qu'on ne peut ici déduire le transcendantal que des formes objectives de l'existence naturelle du corps auxquelles il est strictement apparenté. Il se fait donc métaphysicien, au sens d'une déduction a priori des sources princeps de ses orientations axiologiques et logiques, de l'établissement d'une sorte de psychologie rationnelle. Les orientations méthodologiques de sa pédagogie seraient donc déduites d'une strate supplémentaire, d'une eidétique, qui leur donnerait valeur de lois naturelles. Curieusement chez lui, cette démarche métaphysicienne va donner lieu à une épistémologie plutôt composite, mêlée d'incertitudes et d'aporées, comme chez Rousseau.

⁴³⁹ Pestalozzi, P. 200.

Il y a selon lui trois *sources*, donc trois dimensions constitutives de notre subjectivité. La première, le *cœur*, est la nature en tant que conductrice de la pensée nous assurant d'un passage moteur de la confusion vers l'intellection claire, en tant donc que force téléologique d'assomption de l'esprit. Notre puissance cognitive et notre volonté sont donc guidées par la nature comme chez Rousseau. Il n'est pas ici strictement empiriste, puisque la perception est finalisée comme destination à penser. C'est la source de toute connaissance. La seconde, la *tête*, est le caractère réflexif de la nature individuelle qui est intimement lié à la faculté de perception. En son sein, s'exerce la puissance démesurée du double désir de savoir et de jouir dans son irrationalité et sa mobilité. Le sujet humain se distingue des autres êtres de la nature par sa volonté, par le lien entre le désir et la sensibilité en tant qu'il forme le jugement, comme chez Rousseau. C'est là, de plus, la source de tout pouvoir d'effectuation. La troisième de ces sources, la *main*, paraît plus obscure dans sa définition. C'est le rapport, chez le sujet humain individuel, de sa situation d'existence avec sa faculté de connaissance. Examinons les chacune brièvement.

La première source est d'ordre physique, voire physicaliste, en ce sens que ce sont des mécanismes naturels du corps propre qui provoquent et suscitent les mouvements impressifs de la pensée. C'est le point de vue de la science qui ici prédomine, des conditions de possibilité de la raison théorique. Ce qui frappe ici mes sens, curieusement, ce sont les choses mêmes dans leur caractéristiques immuables, indépendamment de la perception confuse que j'ai de leur variations accidentelles par ailleurs que je dois corriger afin de les connaître. Pestalozzi n'adopte pas ici une position phénoménologique, mais plutôt réaliste et positiviste. D'après Kant, je n'avais pas accès à l'être nouménal des choses, à la chose *en soi*, mais à ses manifestations, au phénomène tel que je peux le percevoir. Husserl dira quelque chose d'analogue, bien que moins statique, en affirmant que si nous percevons bien les choses en tant que telles, nous n'appréhendons par la pensée que leur forme intentionnelle d'objet qui s'en distingue et qui se voit, en tant que telle, traversée par de variations perceptives et intellectives qui, peu à peu, donnent à l'objet son unicité. Il écrit :

En vertu d'une nécessité eidétique, une conscience empirique de la même chose perçue sous « toutes ses faces », et qui se confirme continuellement en elle-même de manière à ne former qu'une unique perception, comporte un système complexe formé par un divers ininterrompu d'apparences et d'esquisses ; dans ces divers viennent s'esquisser eux-mêmes, à travers une continuité déterminée, tous les moments de l'objet qui s'offrent dans la perception avec le caractère de se donner soi-même corporellement.⁴⁴⁰

Mais Pestalozzi, lui, croit que, dans certains cas, l'objet réel m'est accessible et connaissable en tant que tel. Il croit donc que la sensation est la cause de la connaissance, ce qui l'apparie à la psychologie empirique. Il me faut donc associer à ces impressions premières *presque à mon insu* des *séries de notions secondaires* qui s'ensuivent et sont proches de la première. Si la chose m'est apparue dans son être propre, la nature me conduit à son intellection distincte. Mais quand ce n'est

⁴⁴⁰ Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard, 1950, p. 132.

pas le cas, les variations empiriques de la sensation me conduisent à l'erreur et à la confusion. Il me faut donc alors systématiser ma perception en unifiant en un même référent les manifestations diversifiées de mes impressions. Je constitue donc des classes d'objets qui relèvent d'un même genre, or c'est là avoir recours à une intuition catégorielle par la construction d'un ensemble, d'un *point de vue d'ensemble* écrit Pestalozzi. A la base de ceci, la logique propositionnelle d'Aristote reste prévalente en son orientation substantialiste et réaliste. Par ailleurs, toute perception complexe pouvant s'analyser et se décrire sous un ensemble de formes élémentaires, la simplicité visée par la compréhension devient accessible. On ne se sépare pas ici d'un préjugé atomistique quant aux données de la perception, ce qui revient à négliger la critique kantienne selon laquelle la sensation se présente toujours, dans la perception, comme l'unité d'un divers qui, d'être assemblé, ne peut se percevoir dissocié. Enfin, la convocation d'un plus grand nombre de données dues aux différents sens permet d'atteindre à une connaissance des manifestations et de l'essence plus précise. On a là une métaphysique de la connaissance un peu naïve que Kant aurait désignée comme un *idéalisme empirique* où les objets des sens existent en eux-mêmes, c'est-à-dire une psychologie, et dont le corrélat est d'être en fait aussi prise dans un *réalisme transcendantal* où les choses en soi existent indépendamment de nous-mêmes⁴⁴¹.

Deuxième source, le caractère sensible de notre nature qui est intimement lié à notre faculté de perception. Ici les lois physico-mécaniques *agissent sur moi pour autant qu'elles déterminent les causes sensibles de mon jugement et de ma volonté*. Il s'agit ici de la dimension réflexive de la pensée, de notre pensée comme un rapport à soi, donc plus d'une simple logique de l'entendement appliquée à la perception, faite d'analyse ou de synthèse de la sensation, mais du passage du jugement déterminant au jugement réfléchissant, en tant que le second en appelle à un pouvoir d'évaluation et à une autodétermination de la volonté. C'est là le point de vue du sujet pensant comme un moi transcendantal. Comme chez Rousseau, Fichte et Hegel, celui-ci est aussi mû par le désir. Il y a donc une différence entre percevoir et connaître d'un côté et, de l'autre, ressentir et désirer. Sur ce plan nous sommes mûs par une démesure, par un double désir illimité qui nous pousse à rechercher une totalité de connaissance, de savoir, ou de jouissance. Ici *paresse* alterne avec *folie*, qui se brident l'une l'autre. C'est là l'expérience contradictoire qui divise et oppose en lui-même le moi et le non-moi chez Fichte. C'est aussi la dimension *dionysiaque* de la volonté qui s'exprime ici, pour utiliser une expression nietzschéenne. Mais tous deux concourent à notre formation puisque l'un nous rend curieux et *investigateurs*, tandis que le second nous conduit au *sang-froid nécessaire dans nos jugements*, donc à une auto-limitation de la volonté. A ce propos, M. Soëtaré écrit :

Cette maturation sensible de la connaissance est un moment décisif du processus éducatif, celui qui permet à chacun de faire sienne une connaissance. Cette particularisation s'opère en

⁴⁴¹ Kant. *Critique de la raison pure*. Paris PUF, trad. A.Tremesaygues et B.Pacaud, 10^e éd., 1984, p. 299.

*fonction du troisième élément, le milieu qui détermine l'individu. C'est une véritable pédagogie de l'existence qui est ainsi mise en place. On retrouve le processus idéal de l'Emile, mais enraciné dans la condition aléatoire de chacun.*⁴⁴²

Il s'agit, comme le dit lui-même Pestalozzi, de ce qui constitue les *fondements sensibles de mes opinions, de mes intentions, et de mes résolutions*. Cette seconde source est donc le moment même de la constitution de soi dans la situation de l'apprentissage, comme un rapport à soi fondé sur le désir. Sans celui-ci, il ne saurait y avoir de véritable volonté, ni de pouvoir de juger. Une telle réflexivité rationnelle comme rapport à soi en tant que rapport à ses désirs, à son désir, et comme condition de l'activité, apparaît proprement comme l'introduction d'une rupture radicale dans les théories de l'éducation morale et de l'apprentissage.

Troisième source, c'est le *rapport de ma situation extérieure avec ma faculté de connaître*. Il s'agit ici du type de conditions matérielles et environnementales dans lesquelles nous vivons et exerçons notre faculté naturelle de connaître, notre pouvoir subjectif de juger et aussi agissons et réalisons. C'est donc la dimension de notre vouloir comme acte, activité dans sa relation au milieu. Il s'agit du domaine de la raison pratique comme exercice d'une liberté. Ces conditions sont délimitées par un certain mode relatif d'appréhension du monde, comme chez Kant, mais il est aussi le contexte pratique et technique dans lequel notre volonté agit et ses effets sur l'environnement. En un certain sens, ici, l'*episteme*, la science comme expérimentation, la *praxis*, la raison pratique morale, et la *poiesis*, la raison pratique instrumentale, ne sont plus distinguées comme chez Aristote, puisque leur réunion est le signe de l'accomplissement même des pouvoirs de connaissance et de jugement, ainsi aussi que du vouloir. Ici les lois de la nature, ou de *ma nature*, impulsent le développement des *aptitudes physiques dont le besoin est ressenti par mon instinct*, ainsi que *reconnu par mon intelligence et dont l'apprentissage m'est imposé par ma volonté*⁴⁴³. Ce en quoi, l'être humain, qui ne choisit pas le milieu où il vit, doit, pour s'accomplir, s'approprier son environnement et le relier à ses propres fins. Pestalozzi écrit :

*Toute méthode qui nous prive ainsi de l'apport spécifique des aptitudes pratiques requises par les conditions particulières de lieux et de personnes où nous nous trouvons, et nous met en désaccord avec ces mêmes conditions, ou bien nous rend absolument incapables d'y répondre : toute méthode de ce genre doit être regardée comme contraire à la bonne méthode de formation des hommes, comme un détournement des lois de la nature et des relations harmonieuses de notre être avec lui-même et avec tout ce qui est, et, en conséquence, comme un obstacle à ma formation autonome, à ma formation professionnelle, au développement de mon sens du devoir.*⁴⁴⁴

Ce qui est ici très moderne, c'est que, dérivée de cette source, une pédagogie du travail productif ou de l'*activité*, en allemand *Arbeitschule*, intervient directement dès l'enseignement élémentaire à titre de formation de la volonté et d'effectuation de la connaissance. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'un

⁴⁴² Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Edt. Castella. Traduction, introduction et notes de Michel Soëtard, note 49, p. 115.

⁴⁴³ Pestalozzi, op. cit., p.201.

⁴⁴⁴ ibidem, p. 205.

enseignement seulement professionnel, mais de l'apprentissage des arts et des métiers comme cadre de formation de l'effectivité du caractère individuel et des aptitudes physiques en tant que connaissances essentielles, cela dès l'enfance. Rousseau avait déjà énoncé dans l'*Emile* une telle orientation avec l'idée que tout élève doit aussi apprendre un *métier*. L'homme ne peut rien apprendre vraiment, ni exister en tant que volonté effective si ce qu'il fait ne relève pas d'une conscience de l'acte, de l'action comme expression de soi et donc aussi de réalisations, de *projets*. On est très proche ici de la théorie du travail chez Hegel comme accomplissement de la volonté, bien qu'elle ne soit jamais chez lui en tant que telle une théorie pédagogique. A la différence du désir, le travail selon Hegel donne forme à la liberté :

Le désir s'est réservé à lui-même la pure négation de l'objet, et ainsi le sentiment sans mélange de soi-même. Mais c'est justement pourquoi cette satisfaction est elle-même un état disparaissant, car il lui manque le côté objectif ou la subsistance. Le travail au contraire, est le désir réfréné, disparition retardée : le travail forme. Le rapport négatif à l'objet devient forme de cet objet même, il devient quelque chose de permanent, puisque justement, à l'égard du travailleur, l'objet a une indépendance. (...) Ce moyen négatif, ou l'opération formatrice, est en même temps la singularité ou le pur être pour soi de la conscience. Cet être pour soi, dans le travail, s'extériorise lui-même et passe dans l'élément de la permanence ; la conscience travaillante en vient ainsi à l'intuition de l'être indépendant, comme intuition de soi-même⁴⁴⁵.

4-1-7 Le programme épistémologique et didactique de Pestalozzi.

D'après ce qui précède, l'orientation générale de la pédagogie et de la philosophie de la connaissance de Pestalozzi peut se résumer par ce qui suit. La connaissance intellectuelle et savante qui répond à des lois naturelles n'est possible qu'à condition d'avoir su développer l'usage des sens et de la sensibilité, d'avoir pratiqué et développé le champ perceptif et, l'aptitude morale et sociale, comme nécessaire affirmation réflexive de soi, n'est possible que par l'acquisitions d'aptitudes physiques, par un recours au faire. Pour autant, peu après, Pestalozzi précise encore dans une théorie qui est à la fois celle des différents actes cognitifs et des étapes de la formation de l'intelligence, le sens de ses orientations pédagogiques. Il est intéressant de suivre cet exposé qui appartient à la sixième des lettres qui composent son livre, parce qu'il offre la perspective d'une sorte de systématisation de ses conceptions sous la forme d'un raisonnement. Résumons-la en la commentant.

Partant d'observations pratiques, il indique qu'il a découvert que les trois enseignements de base, soit *écrire, lire et compter*, ne peuvent pas être dispensés à titre d'*éléments de l'éducation et de l'enseignement* si l'on ne les subordonne pas à des *points de vue plus généraux*. Ainsi, il s'est rendu compte que pour apprendre à lire, les enfants devaient d'abord apprendre le langage, ce qu'est le langage, et pour cela travailler sur la parole et ses propriétés formelles et expressives. En enseignant l'écriture, il a constaté que celle-ci ne se pouvait apprendre que subordonnée au dessin, à

⁴⁴⁵ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *La Phénoménologie de l'esprit*. Trad. J. Hyppolite. Paris, Aubier-Montaigne, 1941, p. 165.

l'art graphique, c'est-à-dire reliée à la représentation, à l'image symbolique. Puis, encore découvert que, pour dessiner, il fallait pouvoir mesurer, c'est-à-dire appréhender des rapports, des proportions, des figures, donc l'espace. On ne jugera pas trop vite de la pertinence de ces rapprochements, si ce n'est qu'ils indiquent qu'effectivement, comme le découvre Pestalozzi après Rousseau, la formation de l'intelligence relativement à l'expérience vécue et à la forme écrite de la culture humaine est une complexité que l'on ne peut réduire à l'apprentissage isolé des trois techniques de base les plus fonctionnelles du savoir, isolées de surcroît des modalités globales de l'expérience sensible et peu corrélées entre elles. De plus l'intelligence de la réalité, en son éveil au langage, au sens et aux choses, ne peut se voir enfermée dans des procédés d'apprentissages rendus minimalistes si, sommairement, ils se limitent à déchiffrer des syllabes, reproduire la forme des lettres alphabétiques ou compter sur les nombres entiers de un à dix.

Suite à quoi, onze grands axes et/ou arguments structurent et rassemblent ses conceptions.

Premièrement, il affirme avoir toujours recherché :

*Un principe psychologique commun à tous ces procédés d'enseignement, convaincu que c'était le seul moyen de découvrir la forme dans laquelle la formation de l'humanité est déterminée par la nature elle-même.*⁴⁴⁶

Un tel principe formel unique qui gouvernerait tout apprentissage, il le désigne, dans une formulation très kantienne, comme :

*La forme inscrite dans l'agencement de notre esprit en vertu duquel notre entendement ramène à l'unité dans sa représentation, c'est-à-dire saisit en un concept les impressions que nos sens reçoivent de la nature, puis développe peu à peu ce concept pour le rendre clair.*⁴⁴⁷

Exprimé de façon kantienne, cela signifie que la possibilité du connaître, donc aussi de l'apprendre, est déterminée par l'*unité originnaire synthétique de l'aperception* qui est la première connaissance pure de l'entendement. Il s'agit du *je pense*, de l'identité du moi comme condition de l'unité de la représentation du divers et de sa connaissance par des concepts. Il succède à la réunion du divers dans l'intuition, la *synthèse de l'appréhension*, déterminée par les conditions formelles de l'espace et du temps et à la *synthèse reproductrice* par l'imagination. Il s'agit donc de la troisième des synthèses a priori, celle de la *recognition dans le concept*, qui repose sur l'usage de l'entendement. Kant écrit :

*L'entendement, à généralement parler, est le pouvoir de connaissance. Celles-ci consistent dans le rapport déterminé de représentations données à un objet. Mais l'objet est ce dans le concept de quoi est réuni le divers d'une intuition donnée. Or toute réunion des représentations exige l'unité de la conscience dans leur synthèse. Par conséquent, l'unité de la conscience est ce qui, seul, constitue le rapport des représentations à un objet, et par suite, leur valeur objective ; c'est donc cette unité qui en fait des connaissances et c'est sur elle, en conséquence, que repose la possibilité de l'entendement.*⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ Pestalozzi, p. 118.

⁴⁴⁷ Ibid.

⁴⁴⁸ Kant. *Critique de la raison pure*. Op. cit., p. 115.

Mais Pestalozzi n'a pas la précision conceptuelle d'un Kant, ni non plus sa cohérence, bien qu'il tienne de lui sa conceptualité, d'une *déduction transcendantale des concepts purs de l'entendement*. De plus, chez Kant, une telle synthèse ne saurait être psychologique, directement donnée par la contingence empirique. Il distingue la réunion dans un concept d'objet du divers de l'intuition, qu'il appelle *raison objective* et qui correspond à l'unité transcendantale de l'aperception, de l'*unité subjective de la conscience*. Cette seconde appartient au *sens interne*, comme liaison du divers de l'intuition, et dépend des conditions empiriques. Elle n'est donc porteuse que d'une unité contingente de la représentation. Ici Pestalozzi se montre comme un kantien défaillant qui tirerait vers un idéalisme empirique la complexité d'une démarche transcendantale qu'il ne comprend pas tout à fait, bien qu'il en adopte les formulations.

Deuxièmement, il affirme que :

*Chaque ligne, chaque mesure, chaque mot, me disais-je à moi-même, est un produit de l'intelligence, le résultat d'intuitions sensibles mûrement élaborées et doit être envisagé comme un moyen d'arriver à l'éclaircissement progressif de nos concepts. Tout enseignement n'est pas non plus, dans son essence, autre chose que cela ; ses principes doivent donc être déduits de la forme invariable que suit le développement de l'esprit humain.*⁴⁴⁹

Si ici encore, le rapport à l'épistémologie kantienne est présent, à travers l'évocation implicite au delà de l'empirisme de l'importance de l'intuition sensible comme formation première des connaissances, donc peut-être aussi d'une *esthétique transcendantale*, pour autant, intervient chez lui l'idée d'un acheminement, d'un processus temporel d'apprentissage, d'un *développement* nécessaire dont la source, dans sa temporalisation de l'accès au savoir par le biais d'une maturation de la pensée est très probablement ici bien plus d'origine rousseauiste, voire déjà psychologisante. On sait que l'originalité de Rousseau a été d'introduire l'idée de phases de *développement* chez l'enfant qui correspondent, pour chacune d'entre elles, à un mode naturel de perception et de compréhension de la réalité différent selon les âges. Quant à l'invariabilité de ces processus propres à l'esprit, on y retrouve l'idée d'un ordre naturel immuable mais dynamique qui dicte à l'humanité son expérience du monde et qui pourrait bien être aussi une palingénésie empruntée au philosophe J-G. Herder (1744-1803). Ce en quoi, chacun d'entre nous, aux différents âges de sa vie, exprime des lois éternelles du devenir et de l'esprit qui sont à la fois naturelles et temporelles, historiques et éternelles. Selon Herder chacun des êtres vivants, au sein d'un ordre évolutif global voulu par Dieu, s'achemine vers la forme la plus accomplie d'organisation et d'expression des ses capacités. Il écrit :

Ce but principal est évident : se rapprocher de la force organique qui permettrait de réunir le plus de notions claires et d'utiliser le plus librement divers sens et divers membres. (...) Aucune créature que nous connaissons n'est sortie de son organisation première pour s'en préparer un autre qui fut contraire à celle-ci ; étant donné qu'elle n'agissait qu'à l'aide des forces incluses

⁴⁴⁹ Pestalozzi, p. 119.

*dans son organisation et que la Nature connaissait suffisamment de voies pour maintenir chacun des vivants à l'emplacement assigné par elle.*⁴⁵⁰

On retrouve chez Herder l'idée que l'être humain appartient totalement à la nature vivante et animale et possède les mêmes instincts, les mêmes lois organiques ou *mécaniques-physiques*. Mais, pour l'homme, ils sont subordonnés à un instinct supplémentaire artificiel, la raison. Or celle-ci n'est pas innée, mais, comme chez Pestalozzi, le résultat d'une formation par les impressions et les expériences. Il y a donc comme une histoire naturelle des progrès de l'esprit.

Troisièmement, l'enseignement est nécessaire afin d'activer le processus de la formation de notre raison. Celle-ci ne progresse pas suffisamment vite lorsqu'elle est abandonnée à la seule nature, écrit Pestalozzi. C'est donc à lui qu'il appartient de :

*Supprimer le chaos qui existe dans notre perception, de séparer les objets les uns des autres, de réunir de nouveau dans la représentation les objets qui offrent entre eux des ressemblances et des rapports, de nous donner ainsi de tous une notion claire et, quand la clarté est complète, de l'élever en nous à l'état de concept distinct.*⁴⁵¹

Curieusement ici, Pestalozzi semble devoir se contredire, puisqu'il considère que la nature ne suffirait pas à l'éducation, la spontanéité du développement s'avérant donc insuffisante, incertaine, trop latente et peu certaine. Seul un enseignement raisonné peut donc permettre la formation des idées claires et distinctes chez l'apprenant, cela parce qu'il produit explicitement l'analyse des perceptions et de leurs états changeants, permettant de les relier à des connaissances déjà établies chez l'élève. Le point de vue réflexif, comme source de la compréhension et de l'analyse des perceptions, est donc ici suscité et étayé comme un supplément qui doit intervenir précocement et qui ne l'est que par un effort organisé d'enseignement. Si cela est vrai pour Pestalozzi, il faut en conclure que les méthodes nouvelles d'éducation, d'après Rousseau, ne sont pas une simple adaptation de l'enseignement aux lois du développement naturel de l'intelligence de l'enfant. Il y a ici aussi de l'instruction et donc une hétéronomie de l'information et de son organisation qui procède de l'institution d'enseignement. Est-ce là un effet du kantisme, du caractère nécessairement correcteur et régulateur de tout enseignement sans lequel il n'y aurait ni instruction, ni formation ? Mais alors, la méthode de Pestalozzi n'est pas du tout homogène et ne saurait se comprendre comme une simple adaptation de l'enseignement à l'expérience empirique de l'apprenant. Il faut à l'élève la médiation de l'enseignant pour que son entendement organise l'information perçue, même si celle-ci est organisée avec lui du point de vue de ce qu'il a déjà compris et assimilé dans son expérience propre.

Quatrièmement, il en découle comme une sorte de progression par degrés qui isole les différentes étapes de l'intelligence des objets. L'élève, l'apprenant, le sujet humain, passe de la confusion initiale à la détermination, puis de la détermination à la clarté, enfin de la clarté à la

⁴⁵⁰ Herder, Johann-Gottlieb. *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité*. Paris, Aubier, 1962, p. 103.

⁴⁵¹ Pestalozzi, p. 119.

distinction. Pour qu'un tel processus d'élaboration distinctive puisse se faire, il faut aussi convoquer la *loi de proximité*, exposée précédemment avec les variations contrôlées et les comparaisons qu'elle permet de produire à partir des sens et de leur diversité. On peut voir là une sorte de cartésianisme empiriste sans réduction, sans aucune suspension du jugement par rapport à un senti et un représenté qui, donné dans sa succession, pourrait évoquer la formation des connaissances chez Locke en deux temps. Selon celui-ci :

*Les objets extérieurs fournissent à l'esprit les idées des qualités sensibles : ces perceptions diverses qui produisent en nous ces objets. Et l'esprit fournit à l'entendement les idées de ses propres opérations.*⁴⁵²

Il y aurait là comme un acheminement presque naturel de l'information objective qualitative externe par les sens, encore confuse, à une connaissance clarifiée par l'investigation systématique intentionnelle et réfléchie, analytique, de la diversité empirique de ses qualités et aspects, puis, une fois cet ensemble de relations établi par notre intelligence ou entendement, il y aurait une connaissance enfin distincte des objets. Si ce n'est la confusion initiale évoquée, on a là une théorie de l'apprentissage qui n'est pas dans sa formulation kantienne, mais plutôt l'expression d'un post-cartésianisme empiriste. Locke explique le passage de l'idée spontanée, encore imprécise et non sélective, à la représentation distincte, par le recours à la réflexion sur les opérations menées par la pensée, ce qui nécessite le concours d'une attention dirigée vers la perception. Il écrit :

*Certes, celui qui observe les opérations de son esprit ne peut en avoir que des idées claires et évidentes ; néanmoins, s'il n'oriente pas ses pensées dans cette direction, sil ne les considère pas attentivement, il n'aura pas d'idées claires et distinctes de toutes les opérations de son esprit et de tout ce qu'il peut y observer.*⁴⁵³

Quant à la nécessité d'accélérer les processus intellectuels chez l'enfant, on peut aussi penser qu'elle n'est pas sans lien chez Pestalozzi avec ce que dit le même Locke peu après :

*Beaucoup de temps passe avant que la plupart des enfants n'acquière d'idées d'opérations de leur propre esprit, et pourquoi certains n'ont, de toute leur vie, aucune idée très claire ou parfaite de toutes ces opérations : ces opérations se succèdent continuellement dans l'esprit ; toutefois telles des visions flottantes, elles n'y font pas d'impressions assez profondes pour y laisser des idées durables, claires et distinctes, tant que l'entendement ne se retourne pas sur lui-même pour réfléchir sur ses propres opérations et en faire l'objet de ses observations.*⁴⁵⁴

Mais ce moment réflexif qui permet de percevoir et d'avoir intelligence, de s'apercevoir de, faut-il le considérer comme un processus spontané inné ou bien comme résultant nécessairement d'une intervention éducative ayant déjà recours à des dispositifs formels, comme c'est pourtant aussi le cas chez Pestalozzi ? Si la connaissance, dans sa nécessité réflexive, n'apparaît pas si spontanément chez l'enfant, est-ce parce qu'elle ne s'exprimerait pas suffisamment distinctement sans la suggestion éducative, donc trop tardivement ; ou bien, encore, parce que connaissance et savoir

⁴⁵² Locke, John. *Essai sur l'entendement humain*. Paris, Vrin, 2001, p. 166.

⁴⁵³ Ibidem, p. 168.

⁴⁵⁴ Ibid., p. 168-169.

découlent seulement d'une conjonction artificielle du formel et du spontané, intellectuelle et hétéronome à l'enfant, acquise et provoquée, qui ne peut donc être que la résultante d'une attitude intentionnelle institutionnellement déjà constituée ?

Cinquièmement, comme nous ne sommes physiquement faits que de nos cinq sens, il ne saurait y avoir de connaissance distincte qui soit quant au perçu, si ce n'est de se rapporter à soi-même. Car c'est bien vers ce *soi-même* que toutes nos perceptions se rassemblent et viennent converger dans leur intelligibilité :

*Ce centre de toutes tes perceptions, à savoir toi-même, tu es pour toi-même une projection de ta perception ; tout ce que tu es toi-même, il est plus facile de le rendre clair et distinct que tout ce qui est en dehors de toi ; tout ce que tu sens de toi-même est en soi-même une perception déterminée ; il n'y a que ce qui est en dehors de toi qui puisse être pour toi une perception confuse.*⁴⁵⁵

On ne peut donc pas dissocier selon Pestalozzi la définition du rapport à soi comme réflexivité du pouvoir d'intelligibilité des choses mêmes dans la pensée et la perception. Il en est la condition et la réalisation. L'idéalisme transcendantal avoisine ici avec un subjectivisme idéaliste, sans pour autant que Pestalozzi, de par son réalisme empiriste, bascule de la sorte. En quelque sorte, il reste kantien et rationaliste et ne se laisse pas entraîner vers un idéalisme absolu. Chez Fichte, le moi se pose pourtant presque en tant qu'absolu, c'est-à-dire dans un acte originaire de la pensée qui le constitue lui-même comme un sujet unifié, de façon spontanée, cela au-delà même de la conscience comme exercice réflexif de la pensée et de la perception. Il n'est plus tout à fait le moi transcendantal de Kant, la fonction qui unifie sous le *je pense* le divers de l'intuition. Le moi chez Fichte, comme un transcendantal pur, est donc antérieur à la séparation du sujet empirique, le moi-sujet et de ce qui le nie, le non-moi, au danger d'une *confusion* qui l'arrache à lui-même et aux choses en l'appariant à ce qu'il n'est pas, dans la division qui le traverse d'une opposition du sujet et de l'objet qui est une lutte entre deux tendances dynamiques qui s'affrontent en son sein, comme le montre Bréhier⁴⁵⁶. Pour Pestalozzi, apparemment, c'est bien plus ici d'une philosophie psychologique de la conscience qu'il s'agit. Elle découle d'un principe : *la connaissance de la vérité part, chez l'homme, de la connaissance de soi-même.*

Sixièmement, Pestalozzi se montre toujours confronté à la difficulté épistémologique même qui traverse son temps, celle de l'articulation de postulats transcendants sur la connaissance et l'esprit, avec ces *lois du mécanisme physique* qui lui semblent être le point de départ sensible et empirique de tout apprentissage. Il recherche en ce sens à établir les *éléments premiers dont devraient partir la série de ses vues sur l'éducation*, à établir les éléments axiomatique d'une pédagogie expérimentale. Pour cela, il ne faut en aucun cas se détacher de l'empirique au sens d'une conformation de la méthode à la nature même. Ce qu'il recherche, c'est : *la forme dans laquelle il serait possible de déterminer la formation de l'homme par l'essence même de la*

⁴⁵⁵ Ibid., p. 120.

⁴⁵⁶ Bréhier, op. cit., p. 608-612.

*nature*⁴⁵⁷. Or ce qu'il se propose n'est rien de moins qu'une déduction transcendantale des concepts premiers de toute connaissance intellectuelle et sensible, de poser les catégories, les catégorèmes premiers de tout apprentissage, de produire, comme Kant, la *simple forme de l'entendement*, les bases de notre pouvoir de juger et d'apprendre. Il s'agit donc aussi de ceux de la méthode pédagogique qui en découle. Or plutôt que de répondre par une analytique des concepts comme Kant, d'une table des catégories logiques de l'entendement, d'un système de fonctions logiques, il va plutôt répondre comme un psychologue de la forme ou structuraliste, donc non empiriste : *toute connaissance part du nombre, de la forme et du mot*. Percevoir une forme en tant que telle, désigne en psychologie l'ensemble des informations de nature structurale à l'exclusion de celles qui concernent sa signification, son référent objet. Ce n'est donc pas une notion de la psychologie associationniste dont les visions atomistiques et élémentaristes de la perception sont depuis Locke et Condillac le creuset épistémologique initial. Par définition :

*La forme serait la structure de base à la fois physique et psychique d'un monde dynamique. (...) Une forme représente donc une composition équilibrée, dans laquelle l'existence et les propriétés du tout déterminent l'existence et les propriétés des parties. Les caractères physiques qui font la cohésion d'une forme sont nombreux : la contiguïté spatiale, la proximité, la similarité, la symétrie, la linéarité, la régularité, la fermeture déterminent ainsi la stabilité de la forme perçue. En outre, des traits de familiarité ou une communauté sémantique peuvent être à l'origine d'une réunion perceptive et de la structuration d'une forme.*⁴⁵⁸

Alors, si toute chose connue découle du rattachement des perceptions et des qualités connues par les sens à l'appréhension de leur nombre, de leur forme et de leur nom, ceux-ci seraient donc les bases de toute relation de l'esprit connaissant à son expérience vécue. Il est donc important de noter ici que ce n'est pas d'une source interne que la connaissance jaillit, par introspection, mais d'un rapport réfléchi à l'externe en tant que donateur des propriétés réelles de la perception. De telles propriétés n'ont presque rien de psychologique, au sens d'une psychologie empirique, car elles ne sont pas des représentations analogiques d'objets au sein de la conscience, ni non plus des états de conscience contingents. Elles seront déjà numériques, de conformation spatiale et langagières. Identité, quantités, ordre, dimensions et limites, structure formelle globale, puis lexicalité, noms, verbes, attributs et propositions, comme un système de relations grammaticales et sémantiques, sont ici posées comme les clefs premières de tout apprentissage. Bien que le sujet humain connaissant réflexif ne le soit qu'à travers à lui-même, sa cognition du monde, produite par le sensible, n'est pas l'exercice de facultés internes, mais un pouvoir de concevoir l'externe par des concepts et des rapports, par une science des formes, des complexions, des formations, par une science formelle qui évoque tout de même une *doctrine de la science*, transcendantale et fichtéenne. Dire qu'une telle théorie de la connaissance répond à un paradigme mathématique et linguistique qui est le monde intentionnel du sujet humain, ne revient pourtant pas à dire, comme Foucault le fait, qu'il s'agit,

⁴⁵⁷ Pestalozzi, op. Cit., p. 120.

⁴⁵⁸ *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris, Larousse-Bordas, 1997, P. 500-501.

d'après Fichte, de *ramener toute analyse transcendantale à l'analyse des formalismes*, mais plutôt à découvrir que les conditions de possibilité de toute subjectivité résident sur le sol d'un formalisme transcendantal méconnu, ce qui ne serait pas non plus tout à fait *découvrir dans la subjectivité transcendantale le sol de possibilité de tout formalisme*. La position de Pestalozzi serait donc peut-être plus proche de celle de Hegel, dialectique, de poser *la totalité du champ empirique à l'intérieur d'une conscience se révélant à elle-même comme esprit, comme champ à la fois empirique et transcendantal*. La question étant alors de découvrir en quoi la subjectivité réside dans le déploiement d'une pensée formelle qui tout autant lui donne accès à son expérience phénoménale et l'en sépare. Mais c'est là s'éloigner de Pestalozzi.

En tout cas, la méthode d'enseignement de Pestalozzi, si elle ressemble aux présupposés de la psychologie de Herbart, dans sa progressivité et son point de départ naturaliste et empiriste ne se confond pas tout à fait avec elle. Selon Herbart toute expérience est constituée d'éléments : sensations, images, affects, qui composent les unités de base de la pensée. Comprendre en ce sens, comme décrire et connaître les processus mentaux, revient pour lui :

*à compléter les faits perçus intérieurement, ou à démontrer, au moyen de ce que la perception n'atteint pas, la connexion de ces faits que la perception peut atteindre*⁴⁵⁹.

Il y a donc là comme une sorte de déduction des conditions formatrices de la pensée en tant que lois de son fonctionnement corporel. A propos des orientations épistémologiques et pédagogiques de Herbart, M. Crahay écrit :

*La connaissance se déployant par un contact direct avec le réel, l'enseignement doit se donner pour fonction d'organiser cette rencontre avec les choses et la pédagogie a pour objet l'étude des façons de structurer l'expérience sensitive des élèves.*⁴⁶⁰

Ce en quoi toute démarche d'apprentissage, selon Herbart, doit faire se succéder quatre phases : une prise de connaissance par une *pénétration* de l'objet, une association des différents éléments perçus isolément en les incorporant à des acquis antérieurs, une organisation de ces éléments qui conduit à leur systématisation, une application et une reproduction méthodique des connaissances acquises. Comme Pestalozzi, Herbart qui l'a influencé et qui aura écrit sur Pestalozzi, suppose un mouvement naturel de l'esprit qui, parce qu'il produit aussi de l'erreur et de la confusion par un *amas de masses sombres dans l'esprit de l'enfant*, doit être étayé, provoqué, organisé de l'extérieur. Apprendre est donc pour lui, comme l'écrit M. Crahay : *un double processus d'intégration et d'organisation de perceptions et d'informations*⁴⁶¹. Il faut donc produire les situations d'enseignement selon la progression spontanée de l'esprit en faisant se succéder : 1/ Une préparation qui rappelle les acquis antérieurs ; 2/ Une exposition à des faits nouveaux ; 3/ Une comparaison qui favorise les liens

⁴⁵⁹ Herbart, J.F. *Psychologie als Wissenschaft*. Langensalza, H. Beyer, 1892. Cité par Ribot, Théodule. *La psychologie allemande contemporaine*. Première éd. 1879. Paris, l'Harmattan, 2003, p. 8.

⁴⁶⁰ Crahay, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Paris, Puf, 1999, p. 37.

⁴⁶¹ Ibidem, p. 38.

associatifs ; 4/ Une généralisation qui permet d'établir une loi et de systématiser ; 5/ Une application qui stabilise les connaissances en vue de leur utilisation. Une telle méthode restera longtemps le fait des enseignants du monde européen. Il est vrai qu'elle ressemble à celle de Pestalozzi. Celui-ci et Herbart ont été tous deux au moins lecteurs et élèves de Kant et Fichte. Pourtant quelque chose d'important les distingue. Il n'y a pas chez Pestalozzi une telle insistance que chez Herbart pour une vision interne de la vie mentale comme assemblage de représentations. Et si les mathématiques doivent pour Herbart permettre de rendre calculables les phénomènes mentaux, ce ne sont pas tant les *états de conscience* immanents à un fonctionnement mental objectif qui intéressent Pestalozzi, que les processus de connaissance en tant qu'expression d'une volonté et d'un désir, se déployant selon des processus de formalisation du donné empirique. S'ils partagent tous deux l'héritage du formalisme transcendantal kantien, l'un cherche à le naturaliser dans une théorie mathématisée du fonctionnement mental interne au sujet, Herbart, tandis que le second, Pestalozzi, peut-être aussi parce qu'il est d'abord un pédagogue, se préoccupe de l'exercice de la connaissance comme une relation externe et dynamique à des objets de connaissance sous-tendue par des procédures formelles de l'intelligence et opératoires de la subjectivité qui, non seulement, impliquent aussi le langage, mais, dans leur dimension transcendantale objective, débordent toute psychologisation. Les « mathématiques », c'est-à-dire ici ce que Pestalozzi désigne comme nombre, figure, rapport, systématisation, nomination, attribution, en tant que dispositions nécessaires à la connaissance et moyens de la formalisation de la perception et des connaissances, ne sont donc pour eux pas exactement à la même place. Pestalozzi en fait un dispositif transcendantal de connaissance de la perception et de la pensée, relié à la volonté et au langage, proche en cela de Kant et Fichte. Herbart utilise les mathématiques, le calcul différentiel et les intégrales, comme un instrument de systématisation des faits de conscience dérivé de l'hypothèse de la possibilité d'une psychologie mathématique expérimentale. Elle parviendrait à supprimer toute spéculation sur les facultés de la pensée pour les réduire à des processus de représentation calculables en tant que tels et donnant lieu à des lois, à une théorie physique de la représentation. Pestalozzi, et en cela il n'est peut-être pas psychologue, ne recherche pas une théorie expérimentale des faits internes de la pensée. Il cherche à élaborer une pratique pédagogique reposant sur des procédures objectives. Certes, elles sont posées comme corrélatives de lois naturelles de la pensée, comme Herbart, mais chez Pestalozzi, ces procédures cognitives sont toujours relatives à la relation subjective du sujet connaissant à des faits externes ou à des perceptions qu'il constitue finalement par ses actes intellectuels et pratiques. La disposition formelle du connaître et son déploiement reste chez lui transcendantale, elle n'est jamais réduite à l'empiricité, n'est pas donc induite par les mécanismes de la sensation, même si elle s'accompagne de procédures et de pratiques expérimentales et factuelles, à la fois d'une analyse de la perception et d'une réalité opératoire. Son postulat physicaliste quant aux lois de l'esprit est métaphysique, il n'est jamais expérimental au sens d'une science positive, comme veut l'être la

psychologie de Herbart. En revanche, sa pédagogie est réellement *expérience*. Elle est une expérience vécue du sujet de la volonté, à la différence de celle de Herbart qui procède à partir d'une vision mécaniciste et physicaliste de la représentation mentale. Ribot écrit :

*Tous les états de conscience sans exception étant pour Herbart des représentations et les représentations étant des forces, en tant du moins qu'elles sont contraires les unes aux autres, il en résulte que la tâche de la psychologie consistera à établir une statique et une mécanique de l'esprit.*⁴⁶²

Il faut donc opposer Pestalozzi et Herbart, bien que l'histoire épistémologique ait eu tendance à réduire le pédagogue au psychologue et à confondre et assimiler la pédagogie de l'activité du premier avec l'*instruction éducative* du second. Bien qu'apparentées, les deux démarches comportent des orientations divergentes.

Revenons à Pestalozzi. Comme un Rousseau rêveur, il découvre soudainement la méthode de toute connaissance dans une divagation :

*Quel est et quel doit être (...) le comportement d'un homme cultivé lorsqu'il entreprend d'analyser sérieusement et d'éclaircir peu à peu un objet quelconque qui se présente à ses yeux de façon obscure et compliquée.*⁴⁶³

D'une telle interrogation il déduit trois questions qui sont comme les trois questions kantienne : Que puis-je connaître? Que dois-je faire? Que puis-je espérer ? Mais ce ne sont pas les mêmes. Dès que l'on veut savoir la réalité d'une chose et donc apprendre, il faut diriger son attention en trois points qui sont, selon Pestalozzi :

1° Combien d'objets a-t-on sous les yeux et de combien de sortes ? 2° Comment apparaissent-ils ? Quelle est leur forme et leur contour ? 3° Comment se nomment-ils ? Comment peut-on rendre présent chacun d'eux par un son, par un mot ?

Il est inutile de revenir ici sur cette complexion qui fait résider la connaissance dans la préformation du nombre, de la figure et du nom, voire du son en tant que tel. Parce qu'elles en appellent à une réflexion interrogatrice du réel, parce qu'elles sont des conditions formelles ou schématiques d'identification et d'appréhension cognitive de la perception et du vécu, elles ne sont pas que de simples conditions empiriques, mais des données transcendantales, des conditions de possibilité du connaître reliées à l'existence à la fois du moi-sujet et du moi transcendantal. Si *nombre, forme et mot*, sont les identifiants spontanés princeps du connaître, il n'en reste pas moins qu'une démarche interrogative qui permet de susciter la réflexion est nécessaire à l'apprentissage. C'est bien ici l'activité intellectuelle qui occasionne la compréhension et l'apprentissage et non point la passivité de la sensation, encore moins un simple mécanisme d'assimilation. Or une telle activité, qu'on pourrait dire *intentionnelle*, est aussi mue par des forces internes, par une mobilité intrinsèque de l'entendement qui dépend d'une volonté.

⁴⁶² Ribot. Op. cit., p. 9.

⁴⁶³ Pestalozzi, p. 120.

Septièmement, il y a donc comme chez Herder, Fichte et Herbart, à des titres divers, des forces intérieures qui mobilisent l'intelligence. Ces forces sont aussi des rapports de force, des tensions contraires qui s'équilibrent et éventuellement s'annulent, comme l'opposition dans le désir individuel de la folie et de la paresse que mentionne Pestalozzi, sans doute, là encore, influencé par la théorie du moi et du non-moi de Fichte. Toute la psychologie scientifique naissante s'appuiera, quant à la compréhension de l'activité mentale, sur une théorie des forces internes en tant que moteur de la volonté, y compris dans leur jeu contradictoire et dans ce qu'il implique d'un dynamisme, de processus évolutifs. Elle est présente en langue allemande dans la première moitié du 19^e siècle chez Herbart et E. Beneke (1798-1854). Selon les travaux de ce dernier, publiés en 1833⁴⁶⁴, la vie mentale se forme successivement à partir de trois processus. 1/ L'âme réagit contre une excitation d'origine externe qui se voit reliée à une force interne, de quoi naissent perceptions et sensations. 2/ Il se forme dans l'âme par assimilation de l'externe de nouvelles propriétés primordiales qui s'expriment sous forme de tendances. 3/ Les états psychiques, en vertu de leur mobilité tendent à un certain équilibre et ce qui se conserve devient inconscient sous forme de traces. 4/ Des formes complexes de vie psychique apparaissent dans l'activité par mélanges, combinaisons et fusions, par une attraction entre formes similaires. Ce en quoi se forment peu à peu des *groupes* et des *séries de représentations*. Il en résulte la formation de la raison qui est *l'ensemble de ce que l'âme humaine produit dans toutes ses formes de plus élevé et sans défauts*. Par ailleurs, une telle forme n'est pas donnée comme une disposition innée, *mais elle résulte d'une longue série de développements antérieurs*.⁴⁶⁵

Cette théorie dynamique et presque génétique d'un psychisme se formant à partir de *forces* sera poursuivie par les générations suivantes de psychologues et physiologistes, dans une rupture progressive avec l'associationnisme et le phénoménisme au profit d'une articulation, une intégration de plus en plus organique du corps et de l'esprit : T. Fechner (1801-1887), H. Helmholtz (1821-1894) et W. M. Wundt (1832-1920), pour ne mentionner que les principaux. En France, elle apparaît avec l'œuvre de Maine de Biran, comme il a été exposé précédemment, puis chez T. Ribot. En Angleterre, c'est surtout à partir de l'évolutionnisme spencérien qu'une théorie des forces, des impulsions mentales comme moteur de la volonté, s'impose en psychologie. A propos de la psychologie spencérienne, le psychiatre et historien de la psychopathologie, P. Bercherie écrit :

Le désir s'origine aussi de cette face évolutive : il est la face motrice, impulsive de l'acte instinctuel retenu dans son accomplissement par la mise en jeu de facteurs antagonistes. Il donne naissance aux phénomènes volontaires, la volition étant le résultat du conflit d'impulsions à l'acte lorsqu'il a débouché sur le mouvement approprié.(...) Il y a en effet un lien intime entre sentiment et volition, Spencer se rattachant à l'utilitarisme dont il renouvelle largement l'analyse : le plaisir résulte du bon ajustement entre l'organisme et le milieu ; le bien et les lois de la nature sont donc

⁴⁶⁴ Beneke, Eduard. *Manuel de psychologie comme science naturelle*. Berlin, Mittler, 1833.

⁴⁶⁵ Ribot, op. cit., p. 65.

en étroite corrélation, tout organisme qui ne respecterait pas cette corrélation étant automatiquement voué à la destruction (interprétation biologique de l'utilitarisme).⁴⁶⁶

Or curieusement, on voit bien ici que la logique épistémique de Pestalozzi, bien qu'antérieure, appartient rétrospectivement déjà aussi à une telle configuration à venir. On pourrait certes objecter que la théorie de Pestalozzi n'est d'abord issue que de la philosophie de l'idéalisme transcendantal de Kant et Fichte, du Rousseau de *l'Emile*, de la philosophie de l'histoire de Herder, donc en opposition à un tel organicisme évolutionniste, à une telle psychologie empirique. Cette dernière préfigure par ailleurs le fonctionnalisme de l'école américaine de psychologie, celle de W.James, de S.Hall, de J.Dewey dont O.Decroly et surtout E. Claparède, tous deux théoriciens de la pédagogie active, seront les relais en Europe. Certes Pestalozzi n'est pas évolutionniste, sa conception du développement est peut-être encore préformationniste, comme celle de Rousseau, et ce n'est qu'en 1828 que l'embryologiste E.Baer (1792-1876) va détacher la notion épigénétique de *développement* de toute préformation. Or, s'il le peut, c'est à la suite des travaux de C.F.Wolf (1733-1794) et I.Döllinger (1770-1841) qui ont fait du développement du corps vivant un processus historique, cela dès la fin du 18^e siècle. Pour autant, il semble bien que l'organicisme naissant de Pestalozzi couplé à son historicisme naturaliste, annonce une telle rupture si l'on se reporte aux analyses P.Bercherie. D.Ottavi écrit à ce propos :

[Les embryologistes] font véritablement du développement un processus historique : pour I.Döllinger, en effet, la vie est un processus dans lequel chaque phénomène a sa place « historiquement » déterminée et tient sa signification de ce qui le précède et de ce qui le suit ; le développement embryonnaire, mais aussi la vie entière de l'individu se laisse appréhender en termes d'histoire.⁴⁶⁷

Or une telle histoire est couplée à celle de *force génératrice* du développement qui peut se traduire sous la forme de forces mentales. Toujours selon D.Ottavi :

Une intention, sinon une finalité de la nature, s'exprime dans ce devenir, mû par une « force génétique » supposée à l'œuvre dans l'ontogenèse, terme repris par la philosophie de la nature pour qualifier la force invisible qu'elle entrevoit derrière le processus de formation. (...) L'action de cette force génétique supposée à l'œuvre dans l'ontogenèse peut être facilement étendue, à partir de là, à tout le devenir : en dehors de la théorie de l'évolution proprement dite, elle peut justifier un parallèle entre le devenir de l'individu et celui de la civilisation. Les philosophies de Herder, Schelling et Hegel illustrent cette possibilité, inaugurant, dans un autre domaine l'essor de la science historique.⁴⁶⁸

Par ailleurs, avec H.Spencer, donc dès le milieu du 19^e siècle, son ouvrage *Principes de psychologie* paraît en 1855⁴⁶⁹, la relation entre l'organique et le psychique fait intervenir à la fois un prolongement de l'un par l'autre et aussi une rupture, une nouvelle définition des jeux de force dans

⁴⁶⁶ Bercherie, Paul. *Genèse des concepts freudiens*. Paris, l'Harmattan, 2004, p. 165.

⁴⁶⁷ Ottavi, Dominique. *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris, Edts. du Cnrs, 2001, p. 28.

⁴⁶⁸ Ibidem, p. 28 ;

⁴⁶⁹ Spencer, Herbert. *The Principles of Psychology*. Londres, Longman, 1855. Traduction fr. T.Ribot et A.Espinas, Paris, Baillière, 1875.

l'activité mentale quand aux processus vitaux qui, curieusement, ne contredit nullement Fichte et Pestalozzi dans leur insistance sur l'intervention du désir et de la volonté dans la connaissance et l'action en tant que disposition contradictoire, de ce fait délimitante. P.Bercherie écrit à ce propos :

Il nous faut souligner au passage un point essentiel de cette analyse évolutionniste du psychisme : elle reconduit le schéma physiologiste du réflexe comme schéma structurel de l'activité mentale mais y introduit une nuance capitale. Si en effet les « facultés mentales » restent pensées comme les formes les plus élevées des processus sensori-moteurs, si la neurologie reste la base matérielle, le soubassement de la psychologie, l'évolutionnisme introduit néanmoins une hiérarchie là où le physiologisme ne voyait qu'une homologie de structure. La pensée comme le langage et l'affectivité apparaissent ainsi naître d'une répression de l'action (au sens d'acte impulsif) dont ils assurent la relève. Ainsi le psychisme se voit-il conférer une fonction essentielle, interdisant toute conception « épiphénoméniste » (la conscience comme épiphénomène de l'activité nerveuse supérieure sans rôle propre).⁴⁷⁰

Car si, entre Herbart et Spencer, le modèle physiologiste et génétique a pu s'imposer, succédant à un modèle organiciste et historique structuré encore tout de même par du transcendantal, il n'en reste pas moins que la réduction du psychique au physiologique vient échouer sur la réintroduction d'un dualisme. Celui-ci rompt avec un pur déterminisme mécanique et introduit à la dimension d'une *causalité psychique* dont le *caractère sensible de la nature individuelle* comme un *désir de tout connaître et savoir et de jouir de tout* de Pestalozzi n'était nullement exempt. Car, chez lui, la volonté ne fait pas que prolonger l'action organique et perceptive spontanée, elle la délimite et la conduit, comme une force agissante, pour la plier, l'adapter, à l'effectuation du moi-sujet dans ses actes. Sans que la pédagogie de Pestalozzi soit une puissance de contrainte contre-nature de la volonté sur le corps, elle comporte un désir du sujet qui s'exprime dans des investigations et des actes délibérés de la volonté sur l'être, une liberté, qui n'est pas l'expression directe d'une simple spontanéité organique qui, sans elle, resterait chaotique et confuse.

Connaître en ce sens, est donc aussi l'expression d'un jeu de forces d'origine psychique, ceux d'un entendement et d'une volonté en acte, qui d'être mécaniquement et physiquement conduits par la nature, n'en agissent pas moins selon leur dessein, celui d'un entendement qui observe, fait preuve d'attention, sépare et distingue, dénomme et ordonne le donné naturel selon les préformations « catégorielles » du jugement. Il y a donc des forces agissantes de connaissance dans l'homme, des affects qui orientent ses perceptions et déclenchent l'activité de l'entendement. Ainsi les trois questions nodales du connaître s'expriment en acte par des forces qui sont autant d'impulsions au savoir et à sa catégorisation des perceptions :

1/ La force d'observer des objets différents selon la forme et de se représenter leur contenu. 2/ Celle de séparer ces objets selon le nombre et de se les représenter distinctement comme unité et comme multiplicité. 3/ Celle de doubler et de rendre ineffaçable au moyen du langage la représentation d'un objet.⁴⁷¹

⁴⁷⁰ Bercherie. Ibid., p. 165.

⁴⁷¹ Pestalozzi, op. cit, p. 121.

Huitièmement, si de telle questions empiriques sont bien celles que tout un chacun est amené à se poser pour comprendre et connaître, donc aussi pour apprendre et agir, alors la déduction des *prénotions* de la connaissance spontanée est bien confirmée. Au delà de la pétition de principe que l'on peut ici relever, l'indication des moyens élémentaires de l'enseignement peut se voir établie dans cette sorte de nouvelle tables des catégories réduites à trois termes :

*La somme de toutes les propriétés d'un objet se trouvent réunies dans les limites de son contour et dans sa proportion numérique et la conscience se l'approprie grâce au langage.*⁴⁷²

Il en découle logiquement un triple but pour la méthode d'enseignement :

*1/ Apprendre à l'enfant à saisir chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme un unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît associé. 2/Lui apprendre à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions. 3/ Le familiariser aussi tôt que possible avec l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.*⁴⁷³

Commentons encore une fois brièvement ces trois axes et buts. Le premier relève à la fois du rapport d'identité et de différence que Aristote quant aux êtres et Fichte quant à soi ont tous deux posé comme principe ontologique ou catégoriel de distinction du réel. Il ici est déterminé à la fois par une quantité concrète perçue, donc empirique et intuitif, et par le rapport d'opposition catégoriel de l'un et du multiple, qu'on peut trouver axiomatiquement chez Kant. Il y a donc là un mélange d'analyse condillacienne, séparer l'élémentaire du composé dans la perception, puis le relier, et de synthèse transcendantale, tout jugement quantitatif exige de l'entendement qu'il oppose l'unité et la pluralité. Il est intéressant de relever que c'est la différence objective par séparation intentionnelle de l'un et du plusieurs, du composé, qui rend possible toute perception et distinction intellectuelle, donc une loi de différenciation. Le second est une opération de délimitation par un enveloppement, par l'établissement de la configuration d'une limite dans l'espace autour de l'objet. On hésitera entre voir là une synthèse transcendantale a priori de l'espace dans l'intuition sensible, l'espace en tant que *forme de tous les phénomènes des sens extérieurs*, d'origine kantienne, et une orientation déjà topologique de la pensée, où distinguer et percevoir est aussi délimiter comme une configuration morphologique plutôt que géométrique. Pour Pestalozzi, la connaissance des formes objectives reste pourtant encore dimensionnelle et proportionnelle. Elle est donc faite de rapports arithmétiquement ou comparativement mesurables, d'une géométrie analytique, mais la dimension immédiate de l'appréhension des formes de l'objet laisse entrevoir une autre possibilité. Le troisième axe nous renvoie éventuellement à une émergence empirique de l'usage des signes linguistiques dans le commerce avec les objets, soi et les autres, condillacienne. Dans cette conception, les signes expressifs se mettent peu à peu à désigner, après les affects, les choses, puis

⁴⁷² Ibid, p. 121.

⁴⁷³ Pestalozzi, op. cit., p. 121.

les perceptions et les actes et ensuite organisent les opérations de l'âme : imaginer, mémoriser et réfléchir. Les signes se substituant aux choses sans qu'on sache très exactement comment des perceptions, des représentations et des opérations peuvent devenir l'usage mental de signes. Ou alors, en partant de l'idée que tout signe est d'abord un son, comme le fait Herder, on aurait la solution suivante de la difficulté que représente le passage de la sensation au signe, tel que celui-ci pense la résoudre en 1772, celle d'une disposition au langage immanente à la nature humaine. Le langage y est présenté comme biface, à la fois extérieur (expressif) et intérieur (représentatif) :

1/ Puisque toutes les données sensorielles ne sont rien d'autre que des modes de représentation de l'âme, cette dernière ne possède qu'une représentation distincte, savoir un signe distinctif, et, avec ce signe, un langage intérieur. 2/ Puisque tous les sens, en particulier au stade infantile du genre humain, ne sont rien d'autre que les manières dont l'âme ressent, puisque toute sensation possède immédiatement son timbre en fonction d'une loi valant pour la sensibilité animale, cette sensibilité est simplement élevée à la clarté d'un signe distinctif et le MOT existe alors pour ce langage extérieur. [Herder en conclut] Nous en arrivons à un foisonnement de considérations singulières, comme celle-ci : que la sagesse de la nature a composé l'homme en sorte qu'il puisse s'inventer son propre langage.⁴⁷⁴

Il est très probable que Pestalozzi aura été sous l'influence de Herder, en tout cas il n'y a pas chez Kant de théorie précise du rapport entre conception, expression et mot. Le langage est donc ici comme une sorte de transcendantal naturel fait pour traduire et fixer les perceptions dans l'âme ou distinguer les objets, les perceptions, les affects et communiquer. Si la perception et la représentation précèdent le langage, l'assemblage interne des perceptions dans la mémoire et l'imagination subjective suppose le concours de celui-ci de façon intrinsèque. En 1817, Hegel ne dira quasiment rien de plus, si ce n'est à subjectiver un tel usage dans sa dimension singulière de corrélat de l'expérience individuelle :

Le nom en tant que liaison entre l'intuition produite par l'intelligence et, d'autre part, sa propre signification, est d'entrée de jeu un produit singulier et passager, et la liaison de la représentation, en tant qu'elle est quelque chose d'extérieur, est elle-même extérieure. L'intériorisation remémorante de cette extériorité est la mémoire.⁴⁷⁵

Si apprendre nécessite de distinguer et de mémoriser, il ne saurait y avoir d'opérations intellectuelles chez l'être humain sans un usage raisonné et délibéré du langage qui permet la systématisation du donné et des représentations.

Neuvièmement, Pestalozzi aborde la question des *qualia*, des qualités sensibles propres aux objets. Il part d'un constat : si nous percevons spontanément les qualités diverses des objets, elles ne sont pas en elles-mêmes susceptibles d'universalisation, car elles n'appartiennent qu'à certains objets particuliers et ne sont donc pas de sens commun. Il n'y a pas de qualités sensibles qui soient des universaux pour la pensée, parce qu'aucune d'entre elles, hormis le nombre, la forme et le nom, ne sont des éléments premiers communs de toute connaissance. Apprendre en ce sens, n'est pas s'en

⁴⁷⁴ Herder, Johann Gottfried. *Traité de l'origine des langues*. Paris, Allia, 2010, p. 88.

⁴⁷⁵ Hegel. *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*. Paris, Gallimard, 1970, P. 413.

tenir à une description sensualiste des objets, mais le pouvoir de catégoriser. Il y a donc une logique des concepts de l'entendement et du jugement, ou des prénotions, qui est le seul opérateur possible de généralisation. Ce en quoi, Pestalozzi se montre ici en rupture avec tout empirisme pur, affirmant que les qualités sensibles perçues relatives aux objets seraient nos premiers modes de discernement et donc d'apprentissage. Ils ne le sont que d'être soumis à la contrainte conformatrice du jugement et de ses pouvoirs d'élucidation. Bien entendu, une fois ces formes premières identifiées et fixées, il est possible d'organiser à partir d'elles toutes les autres propriétés manifestées par les objets.

Pour autant, quelqu'un comme Locke, bien qu'il ait soutenu que nos sens nous délivraient toutes nos premières connaissances, nos *idées* quant aux objets, remarquait, par ailleurs, que la variabilité de l'expérience conduisait le jugement, par habitude, à modifier les idées reçues par les sens (les perceptions) en des causes, des complexions objectives ordonnatrices d'effets, ce qui supprime la variabilité des manifestations perçues et même l'idée initiale et simple de l'objet⁴⁷⁶. Cela étant, il ne saurait y avoir en ce cas de représentation adéquate de la nature propre de l'objet, si ce n'est à admettre sa variabilité, donc son incertitude, ou à s'en tenir à la simplicité première de sa complexion, avant les variations de la perception, qui est bien sa réduction a posteriori à une forme distincte apparente. En l'occurrence, Locke donne l'exemple d'un globe rond de couleur uniforme, sur lequel viennent se refléter ombres et lumières, que nous identifions d'abord, selon lui, comme un cercle plat sans retenir sa convexité et auquel, effectivement, nous allons associer peu à peu sa convexité pour expliquer les phénomènes de réflexion confus et les déformations lumineuses qu'elle entraîne. Ceci étant, il semblera ici que, pour saisir la nature des ces phénomènes et des impressions qu'ils provoquent, il nous faut avoir une intelligence de la forme sphérique et lisse en tant que telle et une aperception des phénomènes de déformation de la réflexion lumineuse qu'elle entraîne. Ce qui suppose bien une analyse systémique des faits (ensemble de relations) et une interprétation à la fois conceptuelle (modélisation, principes explicatifs), formelle (complexions, mais aussi interactions morphologiques et dynamiques) et phénoménologique du perçu (variations de la sensation et de la compréhension) qui ne qui ne saurait en soi s'induire de la seule perception, mais d'une constructibilité à la fois intellectuelle, hypothétique et empirique de l'observation et de ses descriptions qui, de surcroît nécessitera le recours à des instruments numériques, donc à des calculs. De plus, l'exemple de la sphère est assez mal choisi par Locke, puisqu'il s'agit d'un objet déjà mathématiquement conçu et techniquement réalisé, donc qui n'a rien d'empirique dans sa complexité propre. D'autre part, si l'on voulait faire des *qualia* des propriétés immuables et distinctives en soi, il faudrait en revenir à la physique réaliste d'un Aristote, ce que évidemment, Pestalozzi, comme déjà Locke d'ailleurs, confronté aux incertitudes des sciences expérimentales quant à la nature des objets, ne pourrait ni ne voudrait faire. Ce sont donc seulement les

⁴⁷⁶ Locke, John. *Essai sur l'entendement humain*. Paris, Vrin, 2001, p. 236-237.

dispositions organisatrices premières dans l'intelligence que sont le nombre, la forme et le nom qui permettront intellectuellement et pédagogiquement d'assembler des connaissances.

Dixièmement, c'est une confirmation qui paraîtra redondante, mais ainsi va le raisonnement de Pestalozzi, toutes nos démarches intuitives de connaissance tendent à confirmer la méthode adoptée. L'enfant, ici comme chez Rousseau, en atteste puisqu'il apprend selon cette démarche. On doit donc aller de la connaissance *déterminée* à celle de la *clarté*, et de celle-ci à la *distincte* par une procédure successive qu'on pourrait désigner comme : 1/ Connaissance déterminée : identification des objets du monde et des données de la perception selon leur coordonnées géométriques, arithmétiques et linguistiques. 2/ Connaissance claire : établissement du système des relations, des inclusions et des sériations des différentes propriétés contingentes à partir des précédentes par une investigation d'ensemble. 3/ Connaissance distincte : une fois ce système de relations établi, la connaissance devient assurée et définitive. Ce n'est plus tout à fait la méthode cartésienne, mais le rationalisme n'a pas ici complètement disparu, il est devenu un rationalisme pédagogique expérimental qui ne contredit pas les données de la perception, mais où l'intelligence et la volonté les ordonnent et les organisent selon des concepts. Kant n'écrivait-il pas :

*En effet, l'expérience elle-même est un mode de connaissance qui exige le concours de l'entendement dont il me faut présupposer la règle en moi-même avant que les objets me soient donnés par conséquent a priori, et cette règle s'exprime en des concepts a priori sur lesquels tous les objets de l'expérience doivent nécessairement se régler et avec lesquels ils doivent s'accorder*⁴⁷⁷.

Enfin, onzième argument de ce long raisonnement, Pestalozzi va adjoindre à ce qui précède, aux trois degrés de la connaissance, à sa méthode, une seconde définition des *forces élémentaires* de la connaissance, une ergonomie. Comme la précédente, elle en comporte trois qui ne sont que la reformulation des précédentes auxquelles on peut supposer qu'elles correspondent. Si la précédente apparaissait comme une théorie des opérations du jugement, comme une analyse transcendantale des concepts de l'entendement, cette seconde semble plutôt une théorie innée des facultés de connaissance et de représentation. Comme s'il y avait entre elles le léger déplacement d'un point de vue empirique à un point de vue purement rationnel, mais absolument non explicité, un passage du transcendantal au transcendant en termes kantien. Quoi qu'il en soit exactement de ce décollement, comme la perspective de Pestalozzi est d'abord celle d'un tout organique de nature corporelle et physique, c'est toujours en terme de forces qu'il s'exprime. La notion de *source* qu'il emploie fait appel à une ontologie naturelle originaire, à une sur-origine, et c'est d'une telle source que proviennent les forces de connaissance. Il faut noter ici que les concepts de l'entendement pestalozzien, les trois prénotions toujours invoquées, sont donc aussi des forces, des impulsions de la volonté, ou se confondent avec elles. Elles sont : 1/ la faculté d'émettre des sons, aussi le pouvoir de nommer et de parler qui était en troisième position dans la précédente exposition. 2/ la faculté de

⁴⁷⁷ Kant. *Critique de la raison pure*. Op. cit., Préface de la seconde édition, p. 19.

représentation indéterminée, purement sensible qui produit la forme, qui était en première position.
3/ la faculté de représentation déterminée qui relève du principe et du nombre de l'unité qui permet de compter et de calculer, qui était en second position.

Admettons qu'il n'y ait pas un ordre rigoureux entre ces facultés/forces et qu'elles agissent plus ou moins simultanément, qu'elles concourent toujours ensemble à la saisie du donné et à l'élucidation du perçu comme un réel. En tous cas, elles sont toutes trois exprimées et contenues dans les deux premiers degrés de connaissance dans une échelle de quatre : indéterminée, déterminée, claire, distincte. Dans la représentation *indéterminée*, qu'il désigne aussi comme une faculté, le domaine sensible, sensoriel des formes prédomine. La *forme* serait donc comme le pouvoir du schématisme de l'imagination chez Kant, le passage du perçu sensible/sensoriel au catégoriel, le *concept sensible d'un objet en tant qu'il s'accorde avec une catégorie*. Puis dans la faculté de représentation *déterminée*, qui n'est plus seulement sensible puisqu'il convoque l'unité de la représentation, sans doute ici confondue objective et subjective, c'est l'aperception originaire de la conscience de soi qui interviendrait puisque Pestalozzi invoque la *conscience de l'unité* et, à partir d'elle, *l'aptitude à compter et à calculer*. Kant dirait :

*Ainsi des jugements synthétiques a priori sont possibles quand nous rapportons à une connaissance expérimentale possible en général les conditions formelles de l'intuition a priori, la synthèse de l'imagination et son unité nécessaire dans une aperception transcendantale, et que nous disons : les conditions de possibilité de l'expérience en général sont aussi des conditions de la possibilité des objets de l'expérience et ont pour ce motif une valeur objective dans un jugement synthétique a priori.*⁴⁷⁸

Il est apparent ici que Pestalozzi a lu Kant et le comprend, le traduit, l'applique à sa façon. Ensuite viennent les connaissances dites claire et distincte. De la synthèse formelle du perçu, il monte vers la systématisation du donné matériel pour en arriver à une connaissance unifiée, ordonnée et confirmée. N'est-ce pas suivre là le chemin qui chez Kant va, dans l'ordre des modalités de l'exercice du jugement, du problématique à l'assertorique, puis à l'apodictique :

*1/ Ce qui s'accorde avec les conditions formelles de l'expérience (quant à l'intuition et aux concepts) est possible [le déterminé de Pestalozzi]. 2/ Ce qui s'accorde avec les conditions matérielles de l'expérience (de la sensation) est réel. [le clair]. 3/ Ce dont l'accord avec le réel est déterminé suivant les conditions générales de l'expérience est nécessaire (existe nécessairement). [le distinct].*⁴⁷⁹

De sorte que l'on aurait, dans la méthode de Pestalozzi, une progression de l'intuition sensible, vers la synthèse de l'imagination, puis la reconnaissance par l'entendement, suivie d'une systématisation rationnelle qui viendrait finaliser l'usage de l'entendement et l'exercice du jugement, assurer apprentissage et connaissance en leur adéquation à des principes supérieurs de la raison qui seraient les fins de l'éducation. Sans que Pestalozzi puisse de lui-même nous fournir de telles confirmations,

⁴⁷⁸ Kant. *Critique de la raison pure*. Op. cit., p. 162.

⁴⁷⁹ Ibidem, p. 200.

on a bien le sentiment, à le lire, que son ascension progressive vers la connaissance *claire*, l'entendement, et *distincte*, la raison, depuis la sensation, *indéterminée*, et le moi-unitaire, *déterminée*, est décalquée de la théorie de la connaissance de Kant :

*Si nous disons de l'entendement qu'il est le pouvoir de ramener les phénomènes à l'unité au moyen des règles, il faut dire de la raison qu'elle est la faculté de ramener à l'unité les règles de l'entendement au moyen de principes. Elle ne se rapporte donc jamais immédiatement ni à l'expérience ni à un objet de l'expérience, mais à l'entendement, afin de procurer a priori et par concepts aux connaissances variées de cette faculté une unité qu'on peut appeler rationnelle et qui est entièrement différente de celle que l'entendement peut fournir.*⁴⁸⁰

4-1-8 Les principes rationnels et moraux de l'éducation selon Pestalozzi.

Après avoir exposé une théorie du développement moral et des affects, fondée sur la relation de l'enfant à sa mère dont il ressort que les qualités primordiales chez l'enfant sont celles de l'*amour*, de la *confiance*, de la *fraternité*, auxquelles il faut adjoindre l'*obéissance* qui, à la différence des précédentes n'est pas une qualité morale naturelle, bien qu'elle suive dans son développement la *même marche* qui est un : *développement du genre humain qui procède d'un désir puissant et violent de voir satisfait nos besoins sensibles*, Pestalozzi en vient à des considérations portant sur le devoir, le droit et Dieu. Parce qu'il s'éloigne de sa spontanéité naturelle, l'enfant découvre peu à peu un monde qui s'est distingué de celui qu'il connaissait initialement, celui de l'innocence et de la jouissance sensible. Comme chez Rousseau, ce monde social humain est : *plein de guerre entre les intérêts égoïstes, plein d'absurdités, plein de violence, plein d'orgueil, de mensonge et de fraude*, et l'on se trouve menacé par *l'absence d'amour et la mort morale*.⁴⁸¹ La corruption générale du monde social humain risque de conduire l'enfant à perdre les sentiments moraux qui sont *à la base de l'éducation intellectuelle et morale de notre espèce*. Ce qui ne peut qu'affaiblir les forces spontanées de la volonté de l'enfant et le conduire à l'*égoïsme* et à la *dégradation morale*. La conséquence en est que l'enfant verra se fermer en lui *les portes étroites de son développement moral*, et que :

*(...) tout le fond sensible de sa nature prendra une direction qui le conduira à séparer la voie de la raison de celle de l'amour, la formation de l'esprit de la disposition à croire en Dieu, à faire d'un égoïsme plus ou moins raffiné le seul mobile de l'utilisation de ses forces, et à orienter lui-même sa formation dans le sens de sa propre corruption.*⁴⁸²

On retrouve ici la matrice du discours pédagogique moderne, depuis Rousseau. Elle est d'affirmer que si la nature humaine spontanée est bonne, la corruption sociale menaçante nécessite de corriger par l'éducation une rationalité morale défaillante chez l'homme et qui l'éloigne toujours plus d'un ordre harmonieux voulu originellement par Dieu, ou par l'équilibre possible de sa nature s'il agit selon elle. C'est donc l'éducation comme accomplissement effectif du rationnel qui doit restaurer

⁴⁸⁰ Kant. CRP. Op. Cit., p. 256.

⁴⁸¹ Pestalozzi, op ; cit., p. 214.

⁴⁸² Ibid, p. 215.

ou conserver par ses méthodes et ses fins l'équilibre qui aurait dû s'établir en l'homme entre la nature en lui, l'existence individuelle, le monde social et l'ordre politique commun. J.Starobinski se référant à la fois à la lecture par Kant et Cassirer de Rousseau écrit à ce propos :

*La fonction suprême de l'éducation et du droit, tous deux fondés sur la liberté humaine, est de permettre à la nature de s'épanouir dans la culture. Désormais, les hommes retrouvent l'immédiat dont ils jouissaient auparavant dans leur existence naturelle. Mais ce qu'ils découvrent maintenant, ce n'est plus seulement l'immédiat primitif de la sensation et du sentiment, mais l'immédiat de la volonté autonome et de la conscience raisonnable.*⁴⁸³

Rien de bien différent chez Pestalozzi, si ce n'est l'inscription du transcendantal moral de la raison pratique dans une immanence à la nature physique et à ses lois mécaniques que l'on ne trouvera ni chez Kant ni chez Rousseau. Les principes fondamentaux de la moralité, l'amour, la gratitude, la confiance, ont pour but de favoriser dès l'enfance et la jeunesse, durant la période critique de la formation du caractère : *les moyens que Dieu lui-même a déposés dans notre nature en vue de réunir notre perfectionnement intellectuel et notre élévation morale.* Il y a là une moralité fondée sur une théodicée immanente qui gouverne l'homme au cœur même de ses facultés naturelles, sentiments et intelligence, s'il sait s'y conformer malgré le danger de corruption. Elle n'est pas non plus étrangère à Rousseau. En tous cas, ce qu'il faut remarquer ici, c'est que l'enjeu de l'éducation et des théories et méthodes pédagogiques, comme il apparaît chez Pestalozzi, est bien de réunir, de relier, ce qui risque de se séparer et de se disjoindre, le sensible et l'intelligible, l'intelligible et le rationnel, l'individuel et le social. Autrement dit, l'empirique, le formel et le transcendantal. Or chez lui cette exigence quant à l'harmonie des fins ou à l'accord des facultés, celle d'un développement des qualités et des pouvoirs de notre esprit et sentiments, de la tête et du cœur, aidés de la main, qui est la visée de toute éducation et pédagogie, est bien d'ordre rationnel, en cela qu'elle engage aussi mon pouvoir de juger au delà de mes choix affectifs et subjectifs comme le déterminant de la volonté:

*(...) le but essentiel devrait être de construire l'utilité de l'enseignement et de son mécanisme sur le maintien de la formation morale, de protéger, en maintenant la pureté du cœur, l'égoïsme de la raison des égarements de sa corruption, (...) de subordonner mes impressions sensibles à ma conviction, mes appétits à ma bienveillance et ma bienveillance à ma volonté justifiée.*⁴⁸⁴

Pour autant un tel rationalisme cherche très fortement à inscrire le transcendantal dans l'empirique et se soutient d'une position immanentiste, quasi physicaliste de la volonté, qui appartient déjà à la nouvelle épistémologie post-kantienne, physiologique et psychologique :

[Les](...) principes devraient encore viser à mettre, d'une façon générale, l'enseignement et l'éducation en harmonie, d'une part avec les lois du mécanisme physique que suit notre esprit pour s'élever des intuitions confuses aux conceptions claires, d'autre part avec les sentiments intimes de

⁴⁸³ Starobinski, Jean. *JJ. Rousseau, la transparence et l'obstacle.* Paris, Gallimard, 1971, P. 47.

⁴⁸⁴ Pestalozzi. Op. cit., p. 216.

*ma nature, dont le développement progressif permet à mon esprit de s'élever jusqu'à la reconnaissance et au respect de la loi.*⁴⁸⁵

4-2-1 L'irréductible dualité de la pédagogie intuitive et de la rationalité.

On ne peut peut-être pas opposer absolument la réalité d'une méthode pédagogique purement empirique et inductive, liée au désir enfantin, avec la disposition conceptuelle abstraite propre à l'esprit humain, si fortement déductive et langagière, liée à l'entendement adulte et à la disposition rationnelle du vouloir humain.

4-2-1 L'apport de Pestalozzi.

Quel aura été l'apport de Pestalozzi ? Pour rassembler ses conceptions, on peut dire que cinq orientations pédagogiques nodales et novatrices s'en détachent, après Kant, Fichte et Rousseau. Préalablement, ce qu'il appelle *activité*, par opposition à une *passivité*, est relié à l'expression, dans la sensibilité, l'intelligence et la volonté de l'être humain, de lois physiques et de forces naturelles vitales (Kraft) qui sont autant d'aptitudes et de facultés, toutes conformes à la nature (Naturgemässheit), et rassemblées dans un processus d'unité dynamique (Gemeinkraft), comme nous l'indique M. Soëtard par des précisions lexicales⁴⁸⁶. A partir de quoi, cinq modalités, conduites ou dispositions morales capitales, interviennent dans l'apprentissage. Premièrement, il n'y a pas d'apprentissage possible sans la mobilisation d'une action volontaire de connaissance du sujet humain, tournée vers son expérience intuitive vécue, toujours relative à soi, et qui s'appuie sur les forces contradictoires du désir. Deuxièmement, il n'y pas d'apprentissage qui se passe d'une activité de formalisation et de spécification catégorielle des données de l'expérience par les moyens d'une transposition de celles-ci dans des rapports et des systèmes de relations, appuyés par des tableaux. Ils impliquent le recours à : une typologie délimitante des configurations morphologiques et spatiales, déduite-induite; au nombre, comme à la fois cardinal et ordinal, facteur inducteur d'identification et de différenciation ; au calcul, comme une logique rationnelle déductive et synthétique; au langage, comme un opérateur d'identification sémantique, de classification et de définition par les voies de la phonétique, du lexique, des fonctions grammaticales, de la syntaxe et de la prédication. Troisièmement, il ne saurait y avoir d'apprentissage sans une connaissance instruite du langage et des ses propriétés formelles et grammaticales en tant que telles, mais celle-ci ne saurait se confondre ni avec la parole spontanée, ni avec l'absence de recours à l'expression et au maniement personnel et délibéré du langage comme étant l'instrument de l'intellection et du jugement. Quatrièmement, il ne saurait y avoir d'apprentissage sans une action physique et matérielle, réalisatrice et productive, de la volonté sur le milieu, donc d'éducation sans mise en relation de l'entendement et de la volonté avec l'action technique et les métiers. Cinquièmement, il n'y a pas d'éducation et d'apprentissage sans une relation de l'enseignement donné à des valeurs ou

⁴⁸⁵ Pestalozzi, p. 216.

⁴⁸⁶ Soëtard, Michel. Glossaire, in J.H. Pestalozzi, *Le Chant du cygne*. Paris, Fabert, 2009, p. 303-304.

qualités morales qui s'enracinent dans la vie affective, dans les sentiments vécus de la spontanéité : affection, solidarité, reconnaissance, et aussi obéissance, cette dernière comme une qualité acquise du fait du mûrissement des autres et qui doit être à terme aussi *active*, c'est-à-dire volontaire. Ce qui la provoque, c'est l'impassibilité requise des éducateurs devant les difficultés rencontrées par l'enfant dans son rapport à la nature. Indiquons, qu'il ne s'agit nullement là de l'abandonner à lui-même, mais de le laisser éprouver ses impuissances et frustrations afin que se développe en lui la patience.

Pour autant, la pensée philosophique de Pestalozzi n'est pas en soi originale. Elle apparaît comme une sorte de synthèse éclectique, si l'on veut, de Descartes, Bonnet, Rousseau, Herder, Kant, Herbart et Fichte, qui préfigure et accompagne, exprime, à la fois l'idéalisme transcendantal et la psychophysologie. On peut aussi la recevoir comme une version de langue allemande, naturaliste et empirique, d'un certain « mécanisme de l'esprit » analogue à celui des Idéologues français. Ainsi sa théorie rationaliste de la méthode lui vient de Descartes, son physicalisme provient assez probablement de Bonnet, sa vision de l'histoire et du langage lui vient de Herder, sa théorie de la connaissance, des liens entre sensibilité, imagination, entendement et jugement, est sous la double influence de Kant et de Fichte, sa méthodologie pédagogique oscille entre une logique qu'on dira transcendantale et un physicalisme psychologique pré-cognitivistique. Mais, dans le fond de ses orientations, la doctrine d'un Rousseau prédomine implicitement, c'est-à-dire une philosophie téléologique et théologique de la sensibilité et du sentiment, reliée à l'expérience réfléchie du vouloir et de l'action. Dans l'ensemble, tout cela implique une philosophie du sujet humain apprenant et agissant, posée comme une subjectivation de soi par rapport à l'expérience, aux objets, aux formes, au langage, aux connaissances, au désir, au travail et aux autres, qui soit l'essence de notre rapport au monde et au milieu, un idéalisme subjectif. Hegel n'écrivait-il pas en ce sens en 1807 :

*La substance vivante est encore l'être qui est vraiment sujet ou, ce qui signifie la même chose, qui n'est vraiment effectif qu'en tant que la substance est le mouvement de se-poser-soi-même, ou est la médiation entre son devenir-autre et soi-même.*⁴⁸⁷

Au reste, pour Pestalozzi, apprendre n'est pas seulement un acte subjectif, mais aussi un ensemble d'opérations que le sujet réalise, donc une volonté en acte s'accomplissant dans la *science*, pour ainsi dire, en se rapprochant de Fichte et Hegel. Apprendre, nous l'avons montré, c'est selon lui observer des éléments et des rapports à partir de la combinatoire de leurs identités, différences et de leurs propriétés quantitatives, déterminées, et qualitatives, contingentes. Ce n'est donc jamais une simple induction produite par la sensation. Il s'agit toujours aussi également d'une pratique, d'un savoir-faire, qui implique à la fois investissement personnel et relation dans la pensée et la perception à des structurations matérielles et formelles, à des opérations qui sont aussi désormais

⁴⁸⁷ Hegel. Préface à *La Phénoménologie de l'esprit*. Paris, Aubier, Aubier, 1966, p. 49.

des actions. On perçoit ici combien le rapprochement moderne du savoir comme un pouvoir, comme un faire, avec le vouloir comme un savoir-faire, tend de la sorte à assimiler l'intellection et la production, à faire de l'exercice des facultés de l'entendement aussi quelque chose d'opérateur, presque similaire à une technique, à une manipulation de la nature et des objets. On sait qu'elle est issue archaïquement des mouvements du corps et des membres supérieurs, afin d'adapter le milieu aux besoins humains. Or, l'entendement humain primitif n'est-il pas originellement relié à l'exercice fonctionnel du corps agissant sur le milieu par le couplage simultané main-outil et face-langage : *faisant intervenir au premier rang la motricité de la main et de la face dans le modelage de la pensée en instruments d'action matérielle et en symboles sonores*, comme le montre A.Leroi-Gourhan⁴⁸⁸. Un tel couplage resterait présent dans l'expérience spontanée, cela bien que l'être humain ait peu à peu détaché de son corps propre les opérations techniques dépendantes de la motricité pour les relier à des machines manuelles, puis déléguées à des machines animales et enfin à des machines automatiques. Par ailleurs, lorsque Pestalozzi écrit, la société est encore pré-industrielle et dans celle-ci, toujours selon Leroi-Gourhan :

*(...) le taux individuel de technicité est comparativement élevé ; plus exactement la vie de tous les individus est remplie par une activité manuelle variée et d'un niveau au moins suffisant pour la survie.*⁴⁸⁹

Comme si au moment où la société occidentale allait basculer dans l'industrialisation, l'inclusion morale du travail dans la vie intellectuelle et ses opérations formelles, écrites et figuratives, du pouvoir dans le vouloir, de la tête dans la main, était devenu une nécessité d'après-coup, lorsque, justement, la tête quitte la main. Ne serait-ce pas le sens de la théorie pédagogique quant elle présente la pensée de plus en plus comme une *activité* et l'étude comme un *apprentissage* ? Leroi-Gourhan écrit encore :

*Partant d'un phénomène biologique très général, qui est que l'évolution tire parti des étapes antérieures en les faisant surplomber par des innovations dont elles ne sont plus que le substrat actif, on a pu considérer l'évolution du système nerveux à travers l'addition de territoires corticaux qui font apparaître simultanément la motricité technique et le langage, puis une technicité hautement réfléchie et la pensée figurative.*⁴⁹⁰

Très curieusement, la méthode d'enseignement de Pestalozzi, bien qu'elle s'appuie toujours sur l'intuition empirique et la perception sensible, est aussi une méthode axiomatique et programmatique, active/productive en elle-même, une *technicité réfléchie* de l'apprentissage. En cela qu'elle anticipe et provoque, de manière intuitive et opératoire dans l'exposition démonstrative à l'élève des contenus élémentaires et des objets, de façon presque mécanique dans l'enchaînement des tableaux exhibant les classes d'objets, l'émergence et l'expression des capacités formelles et intellectuelles que l'élève est censé actionner par lui-même, puisqu'il les possède également de par

⁴⁸⁸ Leroi-Gourhan, André. *Le geste et la parole*. Paris, Albin-Michel, 1964, vol.I, p. 262.

⁴⁸⁹ Ibidem, Vol.II, p. 61.

⁴⁹⁰ Ibid., Vol.II, p. 56.

sa nature et peut donc les expérimenter. La méthode parce qu'elle fait méthodiquement s'enchaîner : exposition, observation, expression, nomination, calcul, systématisation, utilisation, selon un principe de progression allant du plus élémentaire au plus complexe, mais toujours déterminé par des groupes de relations, selon les lois formelles, formatrices, de la figure, du nombre et du mot, reste analytique, tout en étant déjà aussi, formellement et procéduralement, synthétique a priori et dynamique, générique. Ce en quoi, cette méthode active qu'il préconise n'est jamais purement sensualiste et empirique, mais toujours expérimentale dans sa visée d'une correspondance entre des forces et des formes élémentaires. C'est bien pourquoi, Pestalozzi peut écrire :

*Dans le développement de la force intellectuelle, enfin, la marche de la nature est liée aux manifestations intuitives des objets, et au degré de clarté que l'intuition sensible et le langage auront dû apporter à la solide conscience de ces objets de l'individu qu'il s'agit d'enseigner à penser. L'art de la perception produit l'impression des objets ; le langage donne à l'élève les termes susceptibles d'exprimer le sens, la signification des impressions.*⁴⁹¹

Mais ce sont le langage et l'action de l'intelligence qui ont pouvoir de réunir et d'assembler, sous la forme d'une aperception distincte d'objet, la manifestation du donné et ce qu'elle comporte ou enveloppe et présente :

*L'impression et l'expression réunies font de ces objets des entités que l'enfant pourra considérer isolément ou comme un ensemble, comparer entre elles, et utiliser comme stimulants de son intellect.*⁴⁹²

Elle n'est donc en aucun cas une méthode naturaliste, bien qu'elle soit posée *naturelle*, c'est-à-dire en corrélation, en correspondance, avec des processus spontanés d'apprentissage et d'intelligence. A l'inverse d'une méthode qui serait simplement spontanée, elle est programmatique et intervient pour étayer, confirmer, mais aussi provoquer et guider l'effort personnel de l'enfant, sa progression « naturelle » selon un axe téléologique implicite. Car pour que la progression de l'enfant, de l'élève ait lieu, il faut la préparer, la susciter, la conduire sans la diriger, il faut coordonner en lui la nature et l'art, autrement dit l'intuition, l'intelligence catégorielle et la technique :

*Et ce que nous avons dit, dans cet ordre d'idées, de la nécessité de coordonner le processus naturel et le processus de l'art en fait d'observation et de langage, vaut intégralement aussi pour le domaine de la culture de l'intellect, et pour l'organisation naturelle de l'enseignement qui y ressortit, dans toutes les ramifications de la science et du savoir-faire.*⁴⁹³

Ce en quoi dans la méthode d'enseignement inductive de Pestalozzi, ce qu'il appelle activité et intuition, s'appuie en réalité, dans l'apprentissage, sur des procédures formelles qui restent, au sens kantien, transcendantales, conditions de possibilité a priori de la connaissance. Elles s'organisent de manière descriptive autour d'opérations relationnelles, combinatoires et distributives, matérielles et visuelles sur des objets, intellectuelles et logiques sur des nombres et des mots, rationnelles sur des

⁴⁹¹ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Le Chant du cygne*. Paris, Fabert, 2009, p. 123.

⁴⁹² Ibidem.

⁴⁹³ Ibid.

catégories grammaticales, sémantiques et des calculs, volontaires et pratiques sur le milieu par des réalisations. C'est pourquoi, M. Soëtard peut écrire que :

*Il ne s'agit pas en effet pour Pestalozzi de « suivre la nature » en éducation, encore moins d'y revenir, comme certains militants de l' « éducation naturelle » ont pu en brandir le slogan, mais de conformer les moyens pédagogiques, construits à partir de l'observation de la nature humaine, à la fin supérieure de l'homme qui se manifeste dans sa dimension morale.*⁴⁹⁴

Mais d'une telle *nature humaine*, il faudrait dire qu'elle est déjà devenue autre chose que ce qu'elle fut, y compris sous la plume de Pestalozzi. Du couplage encore métaphysique et naturaliste d'une âme spirituelle et d'un corps percevant, elle est passée au couplage transcendantal d'une intelligence sémiotique et d'un corps agissant techniquement.

4-2-2 Intuitif, symbolique, opératoire et formel chez Pestalozzi et Piaget.

Cette finalité morale rationnelle de l'homme dans l'éducation qui est aussi celle de la *formation*, de la *Bildung*, présente chez Kant, Fichte, Humboldt, Hegel, si elle relie foncièrement, voire ontologiquement : éducation, apprentissage, instruction, subjectivation, donc raison et liberté chez l'homme, ne résout pas pour autant définitivement la question du lien matériel ou procédural entre apprentissage, connaissance et expérience ; entre perception, langage et entendement ; entre l'empirique, le formel et le transcendantal. Elle n'est satisfaisante que si on considère ce problème provisoirement résolu par la théorie kantienne, fichtéenne ou hégélienne de la connaissance. Or Kant a-t-il véritablement évité et résolu l'écueil de la crise de la représentation ? La psychologie scientifique dira que non, contre l'idéalisme et le spiritualisme, parce qu'elle cherchera des conditions expérimentales permettant d'établir causalement le passage de la sensibilité au concept et de le décrire formellement. Elle cherchera à établir objectivement organisation et processus mentaux, lois et structures de ceux-ci, à décrire matériellement le fonctionnement des dispositions perceptives et mentales à partir de la connaissance des mécanismes physiologiques d'abord, puis neurologiques ensuite.

Or un tel débat peut tout à fait se transposer sur le plan des méthodes pédagogiques et de théories de l'apprentissage qui ne seront plus cette fois des métaphysiques de la connaissance. Prenons un exemple de cela. Pour Pestalozzi, il y a le mécanisme de la sensation, puis la perception qui agit intuitivement et schématiquement selon l'intelligibilité d'une forme, d'une synthèse a priori, ce qui permet à l'intelligence individuelle, à l'entendement, d'opérer ensuite analytiquement et de conceptualiser systématiquement à partir de celle-ci. De sorte que l'intuition schématique précède l'opératoire formel, numérique et linguistique, réflexif, auquel succède l'opératoire analytique et systémique, comme jugement et action rationnelle. Pestalozzi n'est donc pas empiriste

⁴⁹⁴ Soëtard, Michel. Glossaire, in J.H. Pestalozzi, *Le Chant du cygne*. Paris, Fabert, 2009, p. 305.

comme Locke, puisque pour ce dernier, initialement, c'est la réflexivité de notre entendement par rapport à des opérations associatives spontanées et mécaniquement suscitées par la perception qui constitue nos connaissances.

Si Pestalozzi n'est pas empiriste, il n'est pas encore constructiviste au sens que ce terme a pu prendre en psychopédagogie. Puisque, pour un Piaget, la symbolisation, qui succède aux mécanismes sensori-moteurs élémentaires, précède l'intuition, cette dernière précédant l'opérateur concret auquel succèdent les structures formelles, logico-rationnelles et abstraites, qui sont des *opérations sur des opérations*. Par exemple l'algèbre succède à l'arithmétique appliquée, qui a succédé au calcul sur les doigts de la main, avant quoi il y avait le jeu sur des collections d'objets. Bien entendu, pour Piaget, le stade des opérations formelles ne fait qu'accomplir, dans l'abstraction cognitive, la réalisation programmatique, génétique, de formes logiques inhérentes à la maturation de l'esprit humain et qui s'expriment constamment à tous les stades du développement, à différents degrés de complexité. Il y a donc en ce cas déjà en puissance et en acte le formel dans le mécanique initial, mais pour se déployer il lui faut toute la dynamique adaptative et interactive progressive de l'action individuelle sur le milieu. Pour autant la succession n'est pas la même, bien que dans les deux cas il y ait succession et dynamisme. Pestalozzi, lui, poserait : mécanique, intuitif, subjectif rétrospectif, opératoire formel, symbolique, opératoire concret. Piaget poserait : mécanique, symbolique, subjectif égocentrique, intuitif, opératoire concret, opératoire formel. Dans un cas, Pestalozzi, l'intuition formelle précède presque la symbolisation langagière et représentative, dans l'autre, Piaget, c'est la symbolisation qui permet l'émergence des structures opératoires puis formelles. Ce qu'ils ont pourtant en commun, au delà de leur double lecture de Kant, et contre toute psychologie mécaniciste strictement empirique, par exemple *béavioriste*, c'est que, pour eux deux, l'empirique intuitif doit être réfléchi et expérimenté sous forme opératoire et formelle, dans l'ordre logique que permettent et induisent à la fois la symbolisation et l'action sur le milieu. Or, pour cela, il y faut encore une volonté, une conscience agissante qui se donne à elle-même des fins et des lois, qu'elle soit mue par des conduites d'adaptation, par un désir, ou par des finalités rationnelles.

4-2-3 La pédagogie, science empirique de la nature enfantine ou philosophie rationnelle ?

S'il a pu paraître important d'aborder la figure et la doctrine pédagogique de Pestalozzi, ce n'est point par un simple souci historiographique, toutes les histoires de la pédagogie font mention de son expérience, mais à cause du problème nodal qui traverse toute la modernité pédagogique. Son effort pédagogique, comme bien d'autres après lui, est de s'efforcer de résorber épistémologiquement et pratiquement, avec les armes de la philosophie, l'opposition entre la nature intuitive sensible et l'intelligence morale et intellectuelle, en les montrant rendues nécessairement compatibles par l'éducation. Or à ce problème, appartient aussi le déploiement à venir d'une opposition au sein des théories de l'éducation, non seulement entre nécessité et liberté, entre nature

et esprit, entre hétéronomie et autonomie, entre enfance et maturité, mais aussi entre les prérogatives des disciplines de l'esprit et celles des sciences objectives. Il se traduit, sur le plan épistémologique, par l'opposition du transcendantal et de l'empirique, du rationnel et du factuel, des sciences littéraires et des sciences naturelles, comme ayant des objets et des méthodes distincts et rivaux du fait de la crise des philosophies et épistémologies de la représentation. Foucault écrit :

L'espace d'ordre de la représentation qui servait de lieu commun à la représentation et aux choses, à la visibilité empirique et aux règles essentielles (...) va désormais être rompu : il y aura les choses, avec leur organisation propre, leurs secrètes nervures, l'espace qui les articule, le temps qui les produit ; et puis la représentation, pure succession temporelle, où elles s'annoncent toujours partiellement à une subjectivité, à une conscience, à l'effort singulier de connaissance, à l'individu « psychologique » qui du fond de sa propre histoire, où à partir de la tradition qu'on lui a transmise, essaie de savoir. La représentation est en voie de ne plus pouvoir définir le mode d'être commun aux choses et à la connaissance. L'être même de ce qui est représenté va tomber maintenant hors de la représentation elle-même.⁴⁹⁵

Dans l'université allemande du 19^e siècle, une telle opposition va s'exprimer dans la différence de plus en plus creusée des *Geistwissenschaften* avec les *Naturwissenschaften*. C'est-à-dire entre sciences de l'esprit et sciences naturelles, entre les disciplines de formation, littéraires et morales, et les disciplines de connaissance, empiriques et instrumentales. Comme si le couple raisons théorique et pratique ne cessait de s'opposer au couple raisons pratique et instrumentale.

Car, dans le cas des méthodes pédagogiques, la question se trouve posée de savoir s'il faut traiter les problèmes de manière strictement empirique, expérimentale, selon le modèle des sciences positives ou tout autrement. Pour les adeptes de l'empirisme et des sciences positives, l'observation factuelle serait la seule à même de faire émerger les procédés permettant de relier l'élève apprenant à sa condition d'enfance, celle d'un être de développement en voie de maturation, et c'est alors en ce sens la double perspective d'une science psychologique et d'une pédagogie expérimentale qui s'ouvre comme horizon de tout éducateur. A un tel horizon appartient déjà Pestalozzi, même si son épistémologie reste déterminée par la philosophie transcendantale. Ou bien, pour les adversaires de l'empirisme et de la psychologie scientifique, il faut aborder la pédagogie comme une question qui, dans son principe, ne peut qu'opposer la rationalité savante de l'homme libre et adulte à la spontanéité enfantine, parce qu'elles sont de fait et de droit essentiellement disjointes, l'enfance n'étant que l'expression de la forme spontanée irrationnelle d'une existence non encore détachée de son aliénation au sensible et à l'immédiat. C'est alors la perspective classiquement rationaliste qui s'impose, celle d'un système des connaissances enseigné d'autorité qui exclut toute psychologisation de l'enseignement. La version, parfois autoritaire, du modèle kantien alors prédomine dans sa succession : discipline, instruction, puis, seulement après, formation. L'école primaire, le secondaire, l'université, chacune ayant des méthodes et des approches distinctes.

⁴⁹⁵ Foucault. Les Mots et les choses. Op. cit., p. 252.

Dans la seconde de ces orientations, l'ordre des fins, d'être essentiellement rationnel, ne peut que difficilement prétendre à venir coïncider avec un ajustement de la pensée et des pratiques pédagogiques à une nature spontanée ou naïve et à ses lois propres, considérées essentiellement comme pour beaucoup causales et mécaniques, si ce n'est comme une science positive de la nature, donc pas non plus dans l'éducation et l'instruction des enfants. Une dichotomie est donc ici constituée avec ses nombreuses oscillations possibles. A partir du 19^e siècle, elle ne cessera de s'accroître entre ceux qui conçoivent l'éducation comme un processus directif d'intégration de l'enfant à la rationalité et à la culture, parce que l'empirique est d'abord aussi la constitution subjective transcendantale de l'expérience, ainsi Hegel, et ceux qui, au contraire, la conçoivent comme un processus de développement psychophysiologique, naturel et matériel, que l'on doit guider sans pouvoir ni devoir le diriger intégralement, ainsi Spencer parmi d'autres. C'est autour de cette opposition, marquée et surdéterminée par la notion d'activité et/ou de travail, d'effectuation de la volonté dans l'être, que se jouera peu à peu la réception diffuse de Rousseau comme auteur pédagogue, par le biais de la psychologie. Cela se fera au delà du destin européen de l'idéalisme transcendantal et des philosophies du sujet, de l'*idéalisme allemand* comme le dénommeront Marx et Engels, mais aussi des différents matérialismes européens. Marx et Engels n'écriront-ils pas en 1859 :

*Le principal défaut de tout matérialisme jusqu'ici est que l'objet extérieur, la réalité, le sensible, ne sont saisis que sous la forme d'Objet ou d'intuition, mais non en tant qu'activité humaine sensible, en tant que pratique, de façon subjective. C'est pourquoi en opposition au matérialisme l'aspect actif fut développé de façon abstraite par l'idéalisme qui ne connaît naturellement pas l'activité réelle, sensible, comme telle.*⁴⁹⁶

Or n'était-ce pas très justement ce que visait l'hypothétique pédagogie rousseauiste, de renouer connaissance objective et volonté individuelle, subjectivité rationnelle et nature sensible, nature et société par le moyen d'une théorie concrète de l'activité vitale spontanée, déduite de l'observation de l'expérience enfantine et de la relation à soi et au désir qu'elle présentait ?

4-2-4 La pédagogie doit-elle résorber toute dualité ?

Or si, sur le plan philosophique, on maintient, ne serait-ce que dialectiquement, la série de dualités que sont la différence entre l'esprit et le corps, l'intelligence formelle et la sensibilité intuitive, la réflexion et la spontanéité, voire entre la raison totalisante et l'imagination défaillante, ou encore entre concepts logiques et subjectivité humaine, quel statut va-t-on donner à la nature enfantine? Elle ne pourra être tendanciellement que l'expression de l'âme sensible et primitive encore irrationnelle, parce que préconceptuelle, prélogique, préreflexive, et donc, par voie de conséquence, marquée d'une expérience spontanée directe des objets non verbale, celle de *l'objet sensible*. L'enfance se trouvera alors tendanciellement placée hors de la rationalité en tant que

⁴⁹⁶ Marx, Karl. Engels, Friedrich. *L'Idéologie allemande*. Paris, Edts. Sociales, 1976, p.1.

figure exemplairement aliénée au sensible, figure naïve et primitive qui doit quitter cette enfance pour advenir à sa liberté de conscience pensante et agissante en accédant au règne du concept et à ses lois formelles. On pourra même l'assimiler aux mentalités des sociétés humaines primitives, celles de populations qui, comme les définit L.Lévy-Bruhl en 1909, sont caractérisées par cet : *ensemble d'habitudes mentales qui exclut la pensée abstraite et le raisonnement proprement dit.*⁴⁹⁷

Mais inversement, sur le plan pédagogique, pour celui qui s'efforce de conjoindre les plans pratique et théorique, apparaît aussitôt toute la complexité que comporte concrètement le problème de la différence du rationnel et du vécu sensible de l'enfant : affectif, imaginaire et sensoriel ; donc la difficulté de vouloir résoudre et résorber ces oppositions soit en les niant, soit en les rejetant ou en les fixant dogmatiquement. Une difficulté qui persiste, peut-être, à cause de l'opposition métaphysique sous-jacente et latente de la pensée rationnelle et du mécanisme sensible propre au corps vivant, irrésolue depuis Descartes, mais réouverte avec la venue des sciences expérimentales du vivant organique et du psychisme. Cette opposition, initialement dualiste, permet de justifier plus aisément la différence du rationnel et de l'infantile, bien que Descartes lui-même ne soit jamais parvenu à montrer comment la réflexivité pouvait déjà se produire chez l'enfant, n'ayant pas conçu, du fait de son dualisme, de psychogenèse de la personnalité. Ce en quoi, l'enjeu épistémologique des doctrines philosophiques de l'éducation, serait qu'elles représentent autant de tentatives de résoudre celui-ci. Résorber, réduire l'opposition de la vie du corps et de l'esprit, des passions et de l'ordre, de l'intérêt et du devoir, de la spontanéité sensible et du rationnel, en réintégrant l'enfance dans l'universel commun sans pour autant supprimer son apparente spécificité, serait la clef de l'œuvre pédagogique à partir du 18^e siècle. En un certain sens, le problème des méthodes et des fins de l'éducation, tel qu'il se pose à ce moment dans la philosophie, serait déjà le nôtre, donc des plus actuels. Car bien qu'aujourd'hui on ne discute plus directement de la dualité cartésienne métaphysiques des substances, de la *pensée* et de l'*étendue*, on cherche toujours, en pédagogie et en psychologie, à établir expérimentalement des protocoles d'apprentissage qui correspondraient bien effectivement à des processus mentaux de nature bio-chimique, logico-physiologique ou neurologique. Or sont-ils bien, dans leur objectif physicaliste, réductionniste, l'expression de la réalité du sujet humain désirant, apprenant et connaissant, agissant ? Peut-on de la sorte résorber l'ordre des raisons dans celui des causes ?

4-2-5 Quelle est la question pédagogique moderne ?

Plus explicitement, il s'agit de savoir si l'on doit accorder les méthodes pédagogiques à la forme spontanée des possibilités sensorielles, affectives et corporelles de l'enfant apprenant ; ou bien, au contraire, déterminer comment instruction intellectuelle et obligation morale d'obéissance s'articulent sur une autodétermination individuelle qui, parce qu'elle s'oppose à la nature animale

⁴⁹⁷ Lévy-Bruhl, Lucien. *La mentalité primitive*. Paris, Flammarion, 2010, p. 75.

ou passionnelle du corps, au désir, ne peut s'accomplir que dans la sphère subjective et rationnelle, intellectuelle et conceptuelle, culturelle et morale propre à l'humanité, donc jamais dans des actions basées sur l'expérience sensible directe de l'enfant.

Dans la première de ces deux orientations, on tend à naturaliser la pédagogie, dans une perspective qui, avant que d'être organiciste et évolutionniste, apparaît comme empiriste et/ou sensualiste, préformationniste, au sein d'un vitalisme anti-scolastique parfois mêlé de théologie protestante séculière et de réalisme psychologique. Nous verrons que c'est paradoxalement déjà aussi le cas d'un Rousseau. Dans la seconde, on pose l'éducation comme indépendante de lois et de conduites exprimant la nature mécanique ou physiologique du vivant, attachée à délivrer l'âme enfantine de sa sensibilité confuse, voire opposée à toute « psychophysiologie » matérialiste réductionniste, éventuellement héritière de l'empirisme de Locke ou du sensualisme de Condillac. Or, et c'est là un paradoxe supplémentaire du problème de la pédagogie, ces deux orientations apparemment opposées, disons d'un côté celle d'un réalisme psychologique empiriste, parfois spiritualiste, et, de l'autre, celle d'un idéalisme subjectif transcendantal relié à l'expérience qui, toutes deux, sont porteuses d'un projet éducatif philosophique, vont tendre parfois à se rejoindre sur le plan du choix des méthodes pédagogiques préconisées et de la vision des modes d'enseignement, à l'exception significative, en Allemagne, d'un Hegel qui va défendre résolument une pédagogie classique et anti-naturaliste, seule représentante de l'affirmation de la liberté de l'esprit à la fois comme négativité quant à soi et comme identité subjective dans le concept.

Cinquième partie.

L'éducation négative entre Rousseau et Hegel.

« Tous connaissent les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un est l'étude et la formation de la personnalité, c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres, pour le diriger ensuite selon ses tendances reconnues ; l'autre est l'obligation de laisser l'enfant libre. C'est la vieille question de la liberté dont l'origine remonte, en France, à J.-J. Rousseau, son précurseur théorique. »
Maria Montessori.⁴⁹⁸

5-1 La conception hégélienne de l'éducation et de la pédagogie.

Contre les conceptions d'une éducation fondée sur l'expérience sensible directe de l'enfant, Hegel va maintenir l'idéal d'un enseignement classique fondé sur l'abstraction intellectuelle et l'étude de la philologie classique, seul susceptible de faire accéder l'enfant à la rationalité et à l'exigence de culture, à une formation.

5-1-1 L'inanité de l'objet éducatif sensible. Hegel, Fröbel et Piaget.

Hegel, non seulement s'oppose très directement aux pédagogies « sensualistes » ou romantiques, mais va aussi empêcher l'instauration de la psychologie empirique à l'université de Iéna comme philosophie première, sous le nom d'*anthropologie mentale*, par le philosophe postkantien J.F.Fries.⁴⁹⁹ Partisan des méthodes synthétiques d'enseignement, de l'apprentissage de la grammaire comme propédeutique à la logique, il fait du modèle des études philologiques classiques le préalable à toute science et s'oppose à une pédagogie qui serait seulement fondée sur un *objet sensible* opposable en soi à l'*élément formel*. En 1809, il écrit :

Il a été dit que l'activité de l'esprit pouvait être exercée à même tout matériau et que ce qui se présentait comme le matériau le plus approprié, c'étaient (...) des objets ayant une utilité extérieure et (...) les objets sensibles, qui seraient les plus adaptés à l'âge des jeunes gens ou des enfants, en tant qu'appartenant à la sphère et au mode d'être de la représentation que cet âge a déjà en sa possession et pour lui-même.(...)[Or]Ce n'est pas(...) le matériau sensible (...) tel qu'il tombe immédiatement dans le monde de la représentation de l'enfant, c'est seulement le contenu spirituel, ayant dans et pour lui-même de la valeur et de l'intérêt, qui fortifie l'âme et procure cette tenue indépendante, cette intériorité substantielle qui est la mère de la possession de soi, de la circonspection, de la présence et de la vigilance de l'esprit.⁵⁰⁰

Dans ce qui précède, Hegel se montre opposé aux conceptions d'une éducation dont la base serait l'appropriation par l'enfant de connaissances et d'une maîtrise de son environnement, au moyen de sa propre expérience sensible directe d'enfant ou par un maniement utilitaire ou ludique d'objets correspondant à son univers de représentations et à ses besoins. Un tel idéal empirico-pratique

⁴⁹⁸ Montessori, Maria. Revue *La nouvelle Education*, Paris : juin 1931. Extraits, par Jean Houssaye, *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 146.

⁴⁹⁹ Fries, Johann Friedrich. *Handbuch der psychischen Anthropologie oder der Lehre der Natur des menschlichen Geistes*. Iéna : 1820.

⁵⁰⁰ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Textes pédagogiques. Discours du 29 septembre 1809*. Trad. fr. B.Bourgeois. Paris : Vrin, 1990, p. 82-83.

d'éducation, on le trouve déjà chez Locke qui, par bien des aspects, anticipe Rousseau. Locke, reprenant lui-même une idée de l'humaniste Erasme, écrit :

*J'ai donc pensé que si les jouets, au lieu de ne tendre à rien comme maintenant, tendaient à ce but d'instruction, on pourrait trouver des expédients pour apprendre à lire aux enfants sans qu'ils crussent faire autre chose que jouer.*⁵⁰¹

Ce faisant, à l'aide d'un sorte de dés à faces multiples recouvert des lettres de l'alphabet, puis de syllabes, on pourrait faire apprendre aux enfants les bases du déchiffrement de l'écriture. Il s'agit là d'un usage didactique du jeu qui n'est pas encore une valorisation romantique du jeu spontané de l'enfant. De la possibilité de tels enseignements qui sont essentiellement d'abord des apprentissages intuitifs, on pourrait dire opératoires concrets, Hegel la perçoit exclusive. Il ne les conçoit pratiqués qu'en opposition à toute introduction par l'enseignement de contenus formels détachés de l'actualité sensible et des représentations spontanées de l'enfant, étrangers à toute conceptualité réelle propre à la subjectivité. De ce fait, ils tendraient à aliéner l'élève à son extériorité et à l'immédiateté, le privant de ses ressources réflexives. Ils ne lui permettraient jamais de percevoir les objets perçus comme faits de contenus spirituels propres à l'intériorité de la pensée et de soi, indépendamment du monde naturel. A ce propos, dans une étude sur les conceptions pédagogiques de Hegel, A.Sauvagnargues, écrit :

*C'est ce que méconnaissent les pédagogies qui cherchent à adapter le contenu des exercices aux intérêts déjà là de l'enfant.(...) L'objet utile, l'objet sensible, font déjà partie de l'expérience de l'enfant, qui est toute extérieure, livré au monde perçu, sans réussir à s'ouvrir sur l'univers intérieur de la connaissance réflexive qui en est la clef.*⁵⁰²

Nous avons vu pourtant, avec Dewey, que l'intérêt pouvait se comprendre tout autrement que dans le cadre d'une pédagogie seulement attrayante, adaptée à l'univers spontané de l'enfant, mais comme une effectuation propre de la volonté et de l'entendement dans une action d'apprentissage, un projet, une *praxis*, impliquant une transformation de la réalité et de soi. Et même si Dewey a été sous l'influence de Hegel dans son orientation pragmatique quant à l'éducation, Hegel, lui, ne peut concevoir l'instruction scolaire autrement que comme une coupure radicale de l'enseignement de toute expérience qui ferait collusion du vécu sensible et du conçu formel. Ainsi à propos de l'apprentissage de l'écriture alphabétique Hegel affirme :

*(...) qu'il faut tenir le fait d'apprendre à lire et à écrire une écriture alphabétique pour un moyen d'éducation infini, qui n'est pas estimé à sa vraie valeur; il détourne, en effet, l'esprit du sensible concret pour le rendre attentif à ce qui est plus formel, au mot énoncé et à ses éléments abstraits, et, dans le sujet, il contribue de façon essentielle à fonder et à purifier le terrain de l'intériorité.*⁵⁰³

⁵⁰¹ Locke, John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Trad. fr. G. Compayré. Paris : Vrin, 1992.

⁵⁰² Sauvagnargues, Anne. « L'Education selon Hegel », in : *L'Education Approches philosophiques*. Ouvrage publié sous la direction de Kahn, Pierre ; Ouzoulias, André ; Thierry, Patrick. Paris : Puf, 1990, p. 260.

⁵⁰³ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Encyclopédie des sciences philosophique en abrégés*. Paris, Gallimard, 1970, p. 350.

Ce en quoi il ne pourrait en aucun cas y avoir d'éducation intellectuelle et d'instruction rationnelle qui se fassent à partir de la simple expérience intuitive directe de l'activité, parce que ce serait méconnaître la constitution conceptuelle par le sujet pensant, voire sémiologique, de la valeur cognitive des objets de la perception et réduire son sens idéal premier à une représentation seulement issue du sensible. Or une telle orientation vers la conceptualisation, certes ordonnée à partir d'un principe spontané d'activité, était bien présente chez Pestalozzi. Car, certes, comme l'écrit encore Hegel, tout de nos connaissances provient d'abord de l'univers de nos sensations et donc de l'expérience vitale vécue :

*Tout est dans la sensation, et, si l'on veut, tout ce qui se présente dans la conscience spirituelle et dans la raison a sa source et son origine dans la sensation, car source et origine ne signifient rien d'autre que le mode premier, le plus immédiat, sur lequel apparaît quelque chose.*⁵⁰⁴

Mais cela ne saurait suffire, selon Hegel, à faire de la sensation le médium direct de notre compréhension subjective et intellectuelle du monde naturel, car la sensation n'est que :

*(...) la forme que prend l'obscur agitation de l'esprit dans son individualité sans conscience ni entendement, où toute détermination est encore immédiate, posée non développée tant selon son contenu que selon l'opposition de quelque chose d'objectif face au sujet, comme appartenant à ce qui lui est naturellement propre de la façon la plus particulière.*⁵⁰⁵

De ce fait, ce qui est appréhendé de façon immédiate comme une sorte de *ce que j'ai de plus propre* ne saurait être encore, parce non détaché de l'unité immédiate de soi et du sensible, une connaissance portée par la liberté du sujet pensant ou par une spiritualité rationnelle, si ce n'est archaïquement comme une âme naturelle et sentante, déterminée de façon *vitalo-corporelle*. Hegel écrit en ce sens :

*Ce que j'ai en propre est ce qui n'est pas séparé du je concret effectif, et cette unité immédiate de l'âme avec sa propre substance et avec le contenu déterminé de cette substance est justement ce n'être-pas-séparé, dans la mesure où il n'est pas déterminé en Je de la conscience ni moins en liberté d'une spiritualité rationnelle.*⁵⁰⁶

Pour autant, le pédagogue allemand F.Fröbel (1782-1852), ancien disciple de Pestalozzi et fondateur de la pédagogie du jeu et des *Jardins d'enfants*, ne dit pas tout à fait non plus que le sensible est ce qui donne seul forme à nos connaissances et il s'inscrit plutôt, lui aussi, dans une sorte de dialectique de l'empirique et du sensible avec l'esprit et la subjectivité. Du côté sensible, tourné vers l'extériorité de la vie immédiate, il y a bien pour lui : la vivacité, le sentiment, l'activité corporelle ; mais du côté spirituel, donc tourné vers la vie intérieure, il y a aussi : la conscience, l'activité représentative, l'expression, la créativité. Cela, comme si Fröbel avait eu connaissance de la critique hégélienne des philosophies vitalistes, empiristes et romantiques et l'appliquait à sa propre doctrine. En 1826, il écrit :

⁵⁰⁴ Hegel. Ibid. , p. 364

⁵⁰⁵ Hegel, Ibid., p. 364.

⁵⁰⁶ Ibid., p. 364.

*Rendre l'intérieur extérieur, l'extérieur intérieur, trouver pour les deux l'unité ; c'est la forme générale extérieure dans laquelle s'exprime la destination de l'homme ; c'est pourquoi tout objet extérieur va à la rencontre de l'homme avec l'exigence d'être reconnu et accepté dans son être, dans son lien ; pour cela l'homme possède les sens, c'est-à-dire les outils grâce auxquels il répond à cette exigence, que désigne complètement le mot sens, c'est-à-dire l'intériorisation autonome.*⁵⁰⁷

Par ailleurs, il faut observer que de telles conceptions admettent des différences de degré dans la progression de l'action éducative et de l'intelligence et dans l'évolution de l'enfant, de même que, pour Hegel, il y a des phases successives dans la pensée, un développement propre qui lui est inhérent. En cela, les pédagogies intuitives s'adressent d'abord au jeune enfant avant six ans et n'impliquent pas forcément une même méthode pédagogique après. Ces phases, temporellement ordonnées, sont pour Hegel autant d'expressions du devenir sujet de l'esprit dans sa progression vers son être de raison. Il écrit :

*La réception de ce contenu [le donné sensible particulier en tant que connu objectif], dans lequel le penser supprime ce qui y adhère encore d'immédiat et de donné, est en même temps une opération par laquelle le penser se développe à partir de lui-même.*⁵⁰⁸

Et si, durant la petite enfance, le principe éducatif est, selon Fröbel, celui de la *Vie en soi* où l'on rend extérieur l'intérieur et dans lequel il s'agit d'extérioriser l'unité de son être et de sa vie, la grande enfance, après six ans, dépend de la visée d'un enseignement tourné vers les orientations intérieures et leur unité où il s'agit de rendre intérieur l'extérieur, en tant qu'en cette unité sont réunies et exprimées les lois essentielles qui réunissent hommes et objets. La position de Fröbel serait donc ici, comme celle de Pestalozzi avant lui, plutôt transcendante dans son invocation de l'unité synthétique intérieure de l'expérience et de la pensée. En aucun cas donc, la démarche pédagogique active ne reviendrait à se limiter à solliciter le sensible et le spontané comme source affective unique de représentations et de connaissances, comme le condamne Hegel. Pour autant, il y a toujours dans ces pédagogies de l'activité, y compris chez Fröbel, la présence constante d'une loi immanente de la formation de soi, d'un *processus de formation et de développement*. Un tel processus conduit à l'accomplissement téléologique de l'esprit selon une loi de nature, or en quoi celui-ci diffère-t-il du mouvement, du développement de l'esprit rationnel selon Hegel, dont le but est la *vision intellectuelle du savoir par l'esprit* ? Ce dernier écrit :

*Si l'embryon est bien en soi l'homme, il ne l'est pas cependant pour soi, l'homme est pour soi seulement comme raison cultivée qui s'est faite elle-même ce qu'elle est en soi. C'est là seulement son effectivité.*⁵⁰⁹

Or pour Hegel, la nature n'est pas en soi l'esprit lui-même, bien que celui-ci s'exprime et se déploie dans une conscience liée au corps vivant. Là est la différence :

⁵⁰⁷ Fröbel, Friedrich. *L'Éducation de l'homme*. Extraits, in *Quinze Pédagogues. Textes choisis*. Houssaye, Jean. Paris, Bordas, 2000, p. 46.

⁵⁰⁸ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris, Gallimard, 1970, p. 86.

⁵⁰⁹ Hegel. *Préface de la phénoménologie de l'esprit*. Paris, Aubier-Montaigne, 1966, p. 55.

*Le savoir tel qu'il est d'abord, ou l'esprit immédiat, est ce qui est dépourvu de l'esprit, la conscience sensible. Pour parvenir au savoir proprement dit ou pour engendrer l'élément de la science qui est son pur concept, le savoir doit parcourir laborieusement un long chemin.*⁵¹⁰

Ce en quoi Hegel pose, lui, l'affirmation du sujet humain connaissant par des concepts universels, comme une liberté de la pensée nécessairement détachée du sensible, en rupture avec les lois de la nature, parce que celles-ci nient le sujet pensant en l'identifiant à sa finitude mortelle. Car, si dans l'activité de pensée liée à l'existence présente et à son intérêt, à la réalité vécue telle que le monde sensible la manifeste, l'esprit est devenu conscience représentative de l'étant et déjà un rapport individuel à soi, cela ne suffit pas à lui assurer connaissance et liberté. Hegel écrit :

*L'être-là est passé seulement dans la représentation. – En même temps il est du bien-connu avec lequel l'esprit en a fini, dans lequel il n'a plus son activité et son intérêt. Mais si l'activité qui en a fini avec l'être-là est elle-même seulement le mouvement de l'esprit particulier qui ne se conçoit pas soi-même, le savoir en revanche est dirigé contre la représentation parvenue à ce stade, contre cet être bien-connu, il est opération du Soi universel, il est l'intérêt de la pensée.*⁵¹¹

Une telle liberté est en ce sens, pour la pensée, la négativité absolue du concept comme identité avec soi qui se détache de tout ce qui est lui extérieur, *la mort du naturel*, qui, seule, peut supprimer la *contrariété formelle* entre la *singularité immédiate* de soi prise dans la contingence et *l'universalité de l'individualité* relevant du concept et de l'esprit comme subjectivité. C'est pourquoi, en 1817, Hegel peut écrire:

*Le sentiment de soi qu'éprouve l'unité vivante de l'esprit se pose lui-même face à la dispersion de cet esprit en facultés, forces, etc. distinctes, représentées comme autonomes les-unes-à-l'égard des autres, ou, ce qui revient au même, face à la dispersion en activités représentées sur le même mode.*⁵¹²

Car, selon Hegel, si :

*Pour nous l'esprit présuppose la nature, dont il est la vérité (...) Dans cette vérité la nature a disparu, et il s'est avéré que l'esprit est l'idée ayant accédé à son être pour soi, l'idée dont le concept n'est pas moins l'objet que le sujet. Cette identité est négativité absolue, car dans la nature le concept a sa parfaite objectivité extérieure, mais il a supprimé ce dessaisissement de lui-même et il est devenu en elle identique à lui-même.*⁵¹³

Hegel ajoute :

*C'est pourquoi l'essence de l'esprit est formellement la liberté, la négativité absolue du concept comme identité avec soi. Selon cette détermination formelle, il peut faire abstraction de tout ce qui est extérieur et de sa propre extériorité, de sa présence même ; il peut supporter la négation de son immédiateté individuelle, la souffrance infinie, c'est-à-dire se conserver affirmatif dans cette négation et être identique pour lui-même. Cette possibilité est en elle-même l'universalité abstraite de l'esprit, universalité qui est pour elle-même.*⁵¹⁴

⁵¹⁰ Hegel, *ibid.*, p. 67-69.

⁵¹¹ Hegel. *Préface de la phénoménologie de l'esprit*. Paris, Aubier-Montaigne, 1966, p. 75.

⁵¹² Hegel. *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*. Paris, Gallimard, 1970., p. 350.

⁵¹³ *Ibidem*, p. 351.

⁵¹⁴ Hegel. *Encyclopédie des sciences philosophiques.*, p. 352.

Ce en quoi, il ne pourrait peut-être pas y avoir d'école au sens que Fröbel semble donner à ce mot, parce que la négativité de l'affirmation de l'esprit sur le monde naturel, sur sa dispersion, sur sa contingence sensible, sur ses activités, n'y est pas autant prise en compte, ne serait-ce que dans la définition des conceptions du savoir et du rapport de la pensée à celui-ci. Fröbel écrit :

*L'école est donc l'endroit où l'homme est mené et accède à la cognition des objets qui lui sont extérieurs et à leur essence au moyen des lois particulières qui leur sont inhérentes et des Lois universelles ; le lieu où l'homme, à travers la présentation de l'Extérieur, du particulier, du singulier, est mené et accède à la cognition de l'Universel, de l'Intérieur, de l'Unité. C'est la raison pour laquelle l'homme enfant est en même temps un écolier.*⁵¹⁵

Chez ce pédagogue, par delà l'imprécision un peu emphatique de son discours, l'intériorité de la pensée comme une extériorisation de soi peut être comprise comme une détermination immanente à la nature vitale de l'enfant et de son activité sur les choses, à ses besoins. Et si la pluralité des lois particulières du monde objectif passe par le crible de la singularité subjective, comme pour Hegel, celle-ci se trouve portée par des lois universelles qui s'expriment d'emblée en elle comme *unité* et *vie*, donc non point par le biais de la négativité du concept quant à l'être sensible en tant qu'expression de la liberté universelle de l'esprit connaissant et du sujet pensant. Hegel nous donne de l'école une toute autre définition, bien plus précise dans son rapport à la valeur d'universalité de la loi scolaire et de sa négativité quant à l'existence individuelle sensible dans ses intérêts affectifs et matériels :

*(...) l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde, du rapport naturel du sentiment et du penchant dans l'élément de la Chose.(...) l'enfant apprend à déterminer son agir d'après un but et d'après des règles, il cesse de valoir à cause de sa personne immédiate, et commence de valoir suivant ce qu'il fait et de s'acquérir du mérite.(...) C'est dans ce contexte que commence désormais pour l'homme l'existence double en laquelle sa vie en général vient se briser et qui fournit les extrêmes, se durcissant dans l'avenir, entre lesquels il a à maintenir cette vie rassemblée avec elle-même.*⁵¹⁶

Pour Hegel, l'enfant scolarisé devenu élève, n'a d'autre devoir que se conformer à l'exigence d'universalité sur laquelle repose le monde effectif qui est un tout de lois et d'organisations, ce qui appelle chez lui un renoncement aux passions privées de la singularité. Pour autant, Fröbel n'est pas non plus indifférent à la prise en compte d'une dimension de négativité dans l'éducation, aux contradictions dans lesquelles se meut la vie de l'enfant. Comme il l'écrit, cette fois en 1846, la *loi extrêmement importante* selon laquelle *la vie de l'enfant se meut au sein contradictions et à travers elles de leur médiation*, est celle qui gouverne la véritable éducation. Ce en quoi elle comprend :

L'enfant dans son besoin de s'approprier la diversité des choses dans le monde qui l'entoure par l'observation, l'accumulation, la comparaison, l'imitation, l'entretien, la transformation, en bref par l'utilisation, par le fait qu'il les reconnaît dans leur essence et qu'il les conçoit dans leur unité, donc dans l'ensemble de ses besoins : extérioriser l'Intérieur, son Intérieur, le manifester, le révéler, s'approprier l'Extérieur dans ses particularités et dans son essence, et

⁵¹⁵ Fröbel, op. cit., p 48.

⁵¹⁶ Hegel. *Textes pédagogiques*. Paris, Vrin, 1990, p. 108-109.

*ainsi trouver entre deux mondes apparemment séparés et différents l'unité intérieure originelle, la réelle harmonie et la véritable paix.*⁵¹⁷

Cette loi de médiation par l'éducation permet donc l'accomplissement pédagogique de ce que Hegel appellerait, lui, la forme religieuse de l'*esprit absolu*, mais, pour Fröbel, en tant que chose d'abord scolaire ou éducative. Hegel désigne par ce terme ce moment dans l'histoire de l'esprit où :

*Le concept de l'esprit a sa réalité dans l'esprit. Que celle-ci soit dans l'identité avec celui-là comme le savoir de l'idée absolue, cela comporte le côté nécessaire que l'intelligence, libre auprès d'elle-même, soit libérée dans son effectivité pour atteindre à son concept afin d'en être la digne structure. Il lui faut envisager l'esprit subjectif [connaissance par soi : 1-naturel, 2-conscient, 3-réflexif] et l'esprit objectif [connaissance en soi : 1-besoins, 2-choses naturelles, 3-rapports des volontés] comme la voie sur laquelle se forme ce côté de la réalité, ou de l'existence.*⁵¹⁸

Rien de moins, si on conçoit que la pédagogie, au delà de son champ spécifique de théorisation et d'action, ait pu se constituer peu à peu, à la faveur d'une extension des institutions scolaires, en un idéalisme pédagogique et en une utopie éthique et philosophique. Ce faisant, elle a pu dès lors prétendre à se substituer, en tant que telle, à la philosophie elle-même par rapport à la compréhension de ce procès subjectif qu'est l'éducation. Et, cet *esprit absolu*, en tant que forme réconciliée, *pacifiée*, de la pensée et du monde, il est d'abord pour Hegel le moment de la religion, avant d'être celui de l'art et de la philosophie :

*La conscience subjective de l'esprit absolu est essentiellement en elle-même un processus dont l'unité immédiate et substantielle est la croyance dans le témoignage de l'esprit, en tant qu'elle est la certitude de la vérité objective. La croyance, contenant à la fois cette unité immédiate et cette unité en tant qu'elle est le rapport des différentes déterminations précédemment évoquées, a, dans la dévotion, dans le culte implicite ou explicite, opéré son passage dans le processus consistant à supprimer l'opposition pour obtenir la libération spirituelle, à garantir grâce à cette médiation la première certitude qu'on a dite, et à en obtenir la détermination concrète, c'est-à-dire la réconciliation, l'effectivité de l'esprit.*⁵¹⁹

Ce en quoi, la pédagogie d'un Fröbel, issue, selon son témoignage, d'une élaboration par *introspection*, d'une observation de soi qui est aussi une autodétermination de la volonté, serait portée par un idéal pédagogique religieux, voire dirigé vers une sorte d'accomplissement final théosophique implicite. Mais encore, une telle pédagogie subjective de l'activité et du spontané, comportant la thèse d'un développement naturel de l'intelligence et de soi, plutôt que donner lieu à un idéalisme transcendantal, comme chez Pestalozzi, ou, chez Hegel à une philosophie du devenir conceptuel et rationnel de l'esprit qui nécessite la négation du spontané et la division contradictoire de la subjectivité, serait également une sorte de spiritualisme vitaliste et moniste, s'efforçant de résorber en lui-même la négativité, la séparation du sensible et de l'intelligible, l'opposition de l'homme et de Dieu dans le postulat d'une unicité totalisante de la vie. Fröbel écrit explicitement :

⁵¹⁷ Fröbel, Ibid., p53.

⁵¹⁸ Hegel. *Encyclopédie des sciences philosophiques*. Paris, Gallimard, 1970, p. 479.

⁵¹⁹ Hegel., ibid., p. 478.

*L'homme en tant qu'appelé à la conscience et à l'autodétermination doit pour cette raison être rendu conscient par là de l'unité de son être, de son essence et de sa vie, de l'unité de chaque chose en lui, de l'unité de toutes choses en lui, de tout existant, de toute créature et de toute vie comme de son caractère unique ; et ainsi de l'être, de l'essence et de la Vie de Dieu intimement unifiés en lui ; de l'essence, de l'être et de la Vie de Dieu comme d'une unité intérieure – conscience, autodétermination.*⁵²⁰

En ce sens, l'éducation de l'enfant n'est certainement pas l'instruction par des concepts, mais de le laisser se diriger vers *son but*, celui du genre humain, qui repose sur la *loi radicale de toute vie*. Selon celle-ci, l'opposition de la séparation et de l'unification, de nature dialectique chez Hegel, est ici médiée par la vie spontanée, dans ses *exigences* et *dons*, en tant qu'elle conduit à une *reconnaissance du divin comme unité en soi* qui met fin à tout rapport de contradiction, de division, de séparation. C'est pourquoi Fröbel peut écrire :

*De même qu'ainsi l'être divin intrinsèquement et intimement unifié vit, agit, crée et donc se révèle en lui dans la création, dans la grande totalité de la Vie et qu'il a ainsi sa finalité, de la même façon il vit, agit, crée et se révèle nécessairement ainsi dans l'humanité en tant que membre ultime de cette grande totalité de la vie, appelé pour nous à la conscience. [De même l'homme individuel] Aussi l'homme individuel, en tant que membre de la totalité humaine, saisit complètement en lui-même l'essence entière, l'être et la Vie de celle-ci et ainsi l'être divin qui vit, qui crée et qui agit en lui et peut même par cela se développer, se représenter, se manifester et se révéler à partir de lui.*⁵²¹

A partir de quoi on peut étendre à l'activité spontanée de l'enfant une telle théologie de l'existence individuelle et de la vie, à un tel *romantisme* éducatif, venant par là-même justifier d'une pédagogie favorable à l'expression de la spontanéité dans les méthodes pédagogiques. On retrouve donc ainsi chez l'enfant dans ses actes et conceptions spontanées, à la fois la manifestation et la confirmation de cet accomplissement théologique toujours à l'œuvre dans le vivant, d'une téléologie de la volonté humaine qui, en tant que force créatrice et intelligence intuitive, révèle l'ordre vital et divin dont elle est l'expression. Il faut donc en ce sens, apparemment ici comme chez Rousseau, prémunir l'enfance de tous les obstacles contingents qui pourraient l'empêcher et la détourner de ses *expressions naturelles de force et de vie*. On est donc très exactement, quant à la méthode pédagogique et intellectuelle, à l'inverse d'un Hegel, puisque la puissance d'unification objective de l'expérience par des concepts, que ce dernier attribue à l'esprit subjectif détaché de l'immédiateté sensible, semble appartenir d'emblée chez Fröbel à l'expérience propre à l'enfant, à ses logiques empiriques de totalisation intuitive de la réalité dans ses désirs et actions. Il écrit en ce sens :

(...) l'enfant dès qu'il s'est approprié une majorité de choses et de relations, manipule ces choses tantôt comme des parties et des membres d'un Unique grand ensemble, de même qu'il manipule les relations comme universellement continues ; ainsi veut-il par exemple très vite entasser tout ce qu'il vient d'acquérir la possibilité d'atteindre, ou il cherche à éparpiller sans discernement toutes les choses et chacune de ces choses qui l'entourent. (...) Cela ressemble à la

⁵²⁰ Fröbel, Friedrich. *L'Éducation de l'homme*. Extraits, in *Quinze Pédagogues. Textes choisis*. Houssaye, Jean. Paris, Bordas, 2000, p. 49.

⁵²¹ Ibidem, p. 51.

*première trace obscure de l'éveil d'une intuition de l'unité de toute la diversité qui l'entoure, qui lui est extérieure; de la même façon qu'il tend en revanche aussi vite à représenter et à manifester à l'extérieur de lui son être uni en lui à travers la plus grande diversité possible de ses actes.*⁵²²

Fröbel fait donc ici prévaloir dans l'enfance les liaisons intuitives, aussi déliaisons, de l'expérience en tant que globalisations imaginaires, puissance d'unification, sur les formes analytiques de l'entendement en tant que pouvoir d'objectivation et de catégorisation. Or il attribue à ces formes intuitives premières, bien plus que ne le faisait un Pestalozzi avant lui, et bien évidemment à l'encontre d'un Hegel qui ne voit là que des *habitudes* d'un sujet sensible encore référé dans son existence vitale seulement à lui-même, un pouvoir de symbolisation qui procède cette fois des actes mêmes, des conduites et déjà aussi de l'intersubjectivation, puisqu'il convoque le regard de l'adulte sur l'enfant. Il écrit :

*De même que, donc, en particulier pour l'observateur formé à cela (...) ne se passe-t-il rien à l'Intérieur de l'enfant qui ne se révèle, qui, en quelque sorte, ne se présente, ne se montre à lui dans ses manifestations, ses mouvements, ses regards, ses mines, etc.; et c'est pourquoi tout acte de l'enfant apparaît, en liaison avec son Intérieur, son être, comme symbolique.*⁵²³

Or si l'on attribue d'emblée aux conduites de l'enfant, comme le fait ici Fröbel, non seulement la valeur d'une connaissance intuitive en acte, donc déjà pré-opératoire, mais également une valeur de symbolisation qui, à défaut d'être immédiatement conceptuelle, n'en est pas moins représentative et dotée d'un sens, on va au-delà de la simple activité de perception sensible. De plus, si l'observateur la considère d'emblée également comme dotée de signification, elle n'est donc pas étrangère, chez l'enfant, à l'expression de soi pour l'autre, ni non plus à la forme de l'échange symbolique dont on sait, que chez l'être humain, il engage d'emblée aussi le langage, avant même peut-être que celui-ci ne soit parlé par l'enfant. Dans l'expression du sensible, exercée ou représentée, l'enfance ne serait donc point simplement aliénée à l'expérience directe de celui-ci mais déjà toujours portée par la dimension d'une transposition substitutive sémiologique et/ou d'un échange symbolique figuratif. Il y aurait toujours déjà un passage et une articulation du signifiant imaginaire, représentatif, symbolique, ludique, par et avec le signifié cognitif, qui ferait que le premier ne serait ni simplement empirique ou mimétique de l'objet et du perçu (assimilation), mais déjà porté et travaillé par des formes conceptuelles implicites (accommodation). Piaget écrit à ce propos :

Dans le cas de la représentation cognitive, il y a donc adaptation au signifié(c'est-à-dire équilibre entre l'accommodation et l'assimilation) tandis que le signifiant consiste en images, réelles ou mentales, exactement accommodées ou imitées et dont l'objet n'est qu'un représentant de la classe générale ; au contraire, dans la représentation symbolique d'ordre ludique, le signifié est simplement assimilé au moi, c'est-à-dire évoqué par intérêt momentané ou satisfaction immédiate, et le signifiant consiste alors moins en une imitation mentale précise qu'en une imitation au moyen de tableaux matériels dans lesquels les objets sont eux-mêmes assimilés à titre de substituts, au signifié, selon les ressemblances les plus vagues et les plus subjectives. S'il en est ainsi, on voit

⁵²² Ibid., p. 51.

⁵²³ Fröbel. Op. cit. , p. 51.

*alors d'emblée la filiation qui existe entre l'assimilation symbolique source du jeu de fiction et l'assimilation fonctionnelle, source du jeu d'exercice. Le symbole comme le concept préexiste, en un sens dans l'assimilation sensori-motrice elle-même.*⁵²⁴

On ne peut plus, en ce sens, ni comprendre l'activité sensible, ni l'imaginaire et le jeu chez l'enfant comme des conduites dépourvues d'abstraction et d'élaboration logique et sémiologique. Jeu d'exercice et jeu symbolique, avant même que d'avoir recours à une règle mutuelle explicite, sont des modes de connaissance de la réalité qui impliquent déjà l'abstraction en tant que puissance organisatrice de l'expérience. Une telle hypothèse, bien qu'introduite de façon latente au sein d'une pédagogie théosophique et romantique, déplacerait considérablement la question de la nature des apprentissages dans leur relation au spontané et à la valeur symbolique du jeu chez l'enfant. Il faudrait alors non point récuser absolument Hegel, refuser toute séparation des instances du sensible vécu et de l'intelligible conçu, mais admettre qu'il y a là une complexité qui interdit de jamais croire séparables et séparées les formes sensibles, dans leur expression spontanée, des formes intelligibles, dans leur pouvoir d'organisation et de transposition du donné dans des concepts, parce qu'elles se montrent intrinsèquement dépendantes, cela dès la mise en place précoce de la motricité et de la perception, de l'activité et de la sensibilité.

5-1-2 La nocivité éducative de la pédagogie ludique. Hegel et Fröbel

Dans ses *Principes de la philosophie du droit*, publiés en 1821, on retrouve chez Hegel une critique identique à la précédente, tout aussi systématique et virulente. Il critique non seulement la pédagogie de l'activité spontanée, mais aussi toute conception éducative qui confondrait l'éducation familiale, fondée sur l'affectivité, l'amour, la confiance, l'obéissance naturelle, donc à destination positive et sans opposition, avec celle de l'école, intellectuelle et sociale, destinée à arracher les enfants à l'immédiateté et donc à destination négative :

*L'enfant est, en soi, un être libre et la vie n'est que l'existence empirique de cette liberté. (...) Du point de vue du lien familial, leur éducation [celle des enfants] a une destination positive, c'est d'introduire en eux la vie éthique sous la forme d'un sentiment immédiat qui ne connaît pas encore d'opposition. (...) Mais, par la suite, cette éducation reçoit (...) une destination négative, c'est de faire sortir les enfants de l'immédiateté naturelle dans laquelle ils se trouvent originellement pour les faire accéder à l'indépendance et à la personnalité libre, et de leur donner ainsi la capacité de sortir de l'unité naturelle de la famille. (...).*⁵²⁵

Ce en quoi l'univers social qu'est la famille n'est, pour Hegel, que celui d'une subjectivation prise dans l'existence spontanée et l'être sensible, donc en elle-même limitée et sans négativité. Dès lors, toute pédagogie qui ne repose pas sur la destination négative de l'éducation, maintient non seulement la représentation sensible et le concept dans une indistinction, mais ne permet pas non plus à la personne individuelle de se projeter dans une existence civile à venir hors de la vie

⁵²⁴ Piaget, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, p. 174.

⁵²⁵ Hegel, G.W.F. *Principes de la philosophie du droit*. Trad. fr. R. Derathé. Paris: Vrin, 1982, p.208-209.

familiale, dans une civilité où l'amour mutuel ne constitue plus le lien et où chacun existe comme personne juridique indépendante. A partir de quoi, Hegel en vient à réfuter la pédagogie du jeu qui lui semble emblématique de ce type de confusion :

*La pédagogie fondée sur le jeu estime que l'enfance vaut pour elle-même et la présente comme telle aux enfants : elle rabaisse ainsi l'élément sérieux et se rabaisse elle-même à une forme puérile peu appréciée des enfants eux-mêmes. En s'appliquant à représenter les enfants comme parvenus à maturité et satisfaits de l'état où ils se trouvent, alors qu'en réalité cet état, ils le sentent eux-mêmes comme un état de non-maturité, cette pédagogie trouble et pervertit le besoin qu'ils ont de quelque chose de meilleur. Elle produit un manque d'intérêt et une cécité à l'égard des réalités substantielles du monde spirituel.*⁵²⁶

Dans ce texte de Hegel, dressé contre une *enfance qui ne vaudrait que par elle-même*, qui, parce que donnée substantielle dans son être d'enfance, impliquerait une réification de ce qu'elle recèle d'un devenir spirituel adulte, on peut lire comme le manifeste emblématique de toute la critique de la pédagogie de l'*objet sensible* et de l'*activité productrice*. De cette pédagogie, née avec Rousseau à peine cinquante ans avant la publication du texte de Hegel, les mouvements d'abord dits de l'*Education Nouvelle*, puis ensuite de l'*Ecole active*, seront l'aboutissement aux 19^e et 20^e siècles. L'un de ses plus ardents militants et représentants, le pédagogue théoricien suisse Adolphe Ferrière, fondateur avec E.Claparède et P.Bovet de l'Institut J.J.Rousseau à Genève, écrira ainsi en 1920 :

*L'activité spontanée, personnelle et productive [de l'enfant], tel est l'idéal de l'Ecole active. Cet idéal n'est point nouveau. C'est celui de Montaigne, de Locke, de Rousseau – Pestalozzi, Fichte, Fröbel en firent le centre de leur système éducatif.*⁵²⁷

Pour ces pédagogues modernistes, le jeu en fait éminemment partie de cette activité spontanée, non seulement parce qu'il exprime un rapport au monde propre à l'intériorité de l'enfant, mais aussi pour lui comme source de satisfaction et de paix. Fröbel écrit en ce sens :

*Voilà tout le secret pour conserver la paix de l'enfant, pour assurer sa paix à l'enfant : il faut surtout que l'enfant ait la possibilité, fidèle aux exigences les plus intérieures de sa vie, à l'instinct de sa nature et de sa vie qui s'exprime lui-même très tôt en tant qu'instinct de jeu, comme plus tard dans l'instinct de jeu, de pouvoir être actif. L'activité est le premier fondement d'une satisfaction vraiment intérieure, comme universellement extérieure pour l'enfant.*⁵²⁸

Il ne s'agit donc pas dans l'éducation de favoriser l'expérience de la réalité comme une négativité pour l'enfant, mais au contraire de l'en préserver, de le pacifier et de fortifier ses tendances spontanées. C'est alors ici la satisfaction que procure à l'enfant son pouvoir d'extérioriser son intériorité qui est l'essence même du jeu dans cette conception. Il n'est donc en cela nullement contraire au principe d'un développement des capacités de l'enfant ni de l'expression de sa maturation personnelle, ou de son affirmation subjective. Bien au contraire. Fröbel écrit encore en ce sens :

⁵²⁶ Hegel, *ibid.*, p. 209.

⁵²⁷ Ferrière, Adolphe. *L'Ecole active*. Paris : Fabert, 2004, p. 37.

⁵²⁸ Fröbel, Friedrich. *L'Education de l'homme*. Op. Cit., Bordas, 2000, p. 57.

*Le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant de cet âge, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur, la manifestation de l'intérieur exigée par l'intérieur lui-même, selon la signification propre du mot jeu. Le jeu est le témoignage de l'intelligence de l'homme à ce degré de vie. (...) On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole, mais comme une chose d'une profonde signification.*⁵²⁹

De plus, il y a là, pour l'enfant, l'expression d'une satisfaction intérieure et extérieure profonde prise à l'activité, écrit encore Fröbel. Elle est d'autant plus remarquable à relever dès que l'on juge une telle satisfaction comme cause de motivation pour l'intelligence générale et l'activité. On observera qu'il n'y a pas là de théorisation fine de la différence entre réflexion, désir et volonté, ni entre activité et passivité. Cela peut-être parce que la relation que, par exemple fait Locke, entre malaise d'abord éprouvé, une négativité affective, et recherche de satisfaction n'est pas vraiment envisagée par Fröbel. La satisfaction positive éprouvée dans l'activité, dans le jeu, apparaît donc comme l'une des clefs de l'éducation, cela dès qu'une telle recherche de satisfaction s'observe dans la vie de l'enfant. Il s'agit donc d'un plaisir pris par soi-même de l'enfant à son activité en tant qu'expression de son progrès et, de ce fait, la favorisant, l'étayant. Le jeu comme instrument d'éducation se comprend alors comme l'application d'un principe pédagogique applicable au petit-enfant, voire ultérieurement. Il est déduit de l'idée d'un développement psychique et pratique faisant jouer l'interne et l'externe, parce qu'il implique l'activité comme une intelligibilité pratique et symbolique du sensible qui émane du sujet :

*(...) il faut permettre à l'enfant de pouvoir être également extérieurement actif selon son degré de développement intérieur, le développement et l'activité extérieure se conditionnent et se promeuvent l'un l'autre dans la vie de l'enfant.*⁵³⁰

Mais ce n'est peut-être pas exactement cela que Hegel récuse, puisqu'il admet lui aussi qu'il y a des âges de l'esprit et que l'enfance correspond à l'un de ceux-ci. Dans son système, celle-ci correspondrait plutôt à l'époque de l'*esprit naturel* où l'âme se sépare de la nature mais n'est pas encore esprit subjectif et objectif. Elle n'est encore que *l'immatérialité de la nature, sa vie idéale simple*. Cette âme va traverser trois moments de son expression et de l'évolution de la pensée en son sein. Ils sont ceux de l'âme naturelle ou *âme du monde*, puis sentante ou affective, *sentimentale et vitale*, puis effective et expressive ou *identité de l'extérieur et de l'intérieur*, qui sont autant de phases de l'enfance. Or pour Hegel, une telle enfance n'est pas encore l'expérience de la conscience, encore moins celle de la raison, mais elle doit le devenir. Dans sa spontanéité, elle doit donc être récusée pour pouvoir advenir à la subjectivité consciente d'elle-même et à la rationalité. Elle doit se voir niée et abandonnée afin d'accéder à la vie de l'esprit. A.Sauvagnargues écrit :

*Ainsi la pédagogie de Hegel est elle vraiment opposée à la spontanéité, qui n'est jamais qu'inconscience, possession immédiate et aveugle du contenu, « habitude irréfléchie ».*⁵³¹

⁵²⁹ Fröbel, Friedrich. « L'Education de l'homme », Extraits in *Philosophie de l'Education*. Tome III, *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Leif, J., Biancheri, A., p. 224-225.

⁵³⁰ Fröbel, Friedrich. *L'Education de l'homme*. Op. Cit., Bordas, 2000, p. 57.

⁵³¹ Sauvagnargues, Anne. *Opus cit.*, p. 258.

L'enfance ne se comprend en ce sens pour Hegel que du point de vue téléologique du futur adulte rationnel que l'enfant doit devenir. Or le regard de Fröbel est tourné à l'inverse de celui de Hegel. Il regarde comment, dès l'origine, cette enfance annonce et conditionne l'adulte à venir par ce qu'elle réalise et anticipe, par ce qu'elle exprime d'une intériorité à l'œuvre dès le plus jeune âge. Pour Fröbel, l'âme, malgré son développement est une et identique, tandis que pour Hegel, l'âme n'est qu'un moment du déploiement de l'esprit. Son point de vue, à la différence de celui de Hegel, est non point rétrospectif, mais plutôt rétroactif, l'enfant se faisant ici comme le « père » de l'adulte comme il sera dit dans le discours de la pédagogie :

*Les futurs rapports de l'enfant avec sa famille, avec la société et l'humanité, ceux qu'il aura avec la nature et avec Dieu, ne seront que le résultat de la manière dont ses dispositions particulières auront été dirigées pendant son bas âge.*⁵³²

C'est ce qui les sépare. En ce sens, on pourra juger la critique hégélienne excessive, parce que tout à ce qui doit advenir, elle fait comme si ce qui est là n'avait pas aussi ses lois propres et qu'on ne puisse pas nécessairement forcer les choses. Or si Hegel admet une éducation positive qui ne contredit pas l'état d'enfance, elle se limite à celle de la famille. Elle ne saurait autoriser, au delà, l'affirmation de la spécificité de l'expérience de l'enfant comme une norme positive factuelle de l'action éducative en général. Ce en quoi l'éducation familiale, plutôt maternelle, en ses principes propres de respect de la sensibilité de l'enfant n'est pas une pédagogie.

Partageant avec Kant l'idée d'une action institutionnelle aussi nécessairement négative de l'éducation sur l'enfant, d'une violence disciplinaire qu'on dirait aujourd'hui aussi *symbolique*, d'une conformation de la volonté, elle ne porte pas chez lui sur la part animale de notre nature mais sur la part enfantine de notre subjectivité. Hegel écrit :

*La discipline constitue un élément essentiel de l'éducation : elle a pour but de briser l'entêtement de l'enfant, afin d'extirper tout ce qui est purement sensible et naturel. Il ne faut pas croire que la bonté suffise en ce domaine, car la volonté immédiate n'agit que selon des fantaisies et des envies immédiates et non selon des principes ou des représentations.*⁵³³

Tout le reste n'est qu'enfantillage et niaiserie affirme Hegel, il n'y a pas d'apprentissage de l'être soi et du savoir qui puisse se faire à partir d'un état d'enfance ou qui serait déjà inhérent et à l'œuvre en celle-ci. Une telle pédagogie qui conduit ses promoteurs, selon Hegel, à faire l'enfant auprès des enfants, les rend *puérils* et *méprisables*, car les enfants eux-mêmes ne souhaitent rien de tel. On retrouve ici, en quelque sorte, l'ancien jugement péjoratif sur les pédagogues antiques, ceux qui, à être trop proches du naturel enfantin pour vivre auprès d'eux, ne peuvent eux-mêmes qu'être soumis à la condition de sujets asservis, donc dépourvus d'une véritable indépendance de pensée et d'existence. Ils ne sont pas des maîtres. Pour autant Hegel se scandalise du droit romain antique qui

⁵³² Fröbel, Friedrich. « L'Éducation de l'homme », Extraits in *Philosophie de l'Éducation*. Tome III, *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Leif, J., Biancheri, A., p. 225.

⁵³³ Hegel, G.W.F. *Principes de la philosophie du droit*. Trad. fr. R. Derathé. Paris: Vrin, 1982, p.208-209.

ne distingue pas l'esclave de l'enfant. Il voit là une offense à l'ordre éthique qui atteste de la tendance au formalisme juridique des Romains.

L'action d'éducation doit donc assumer sa part de négativité vis d'un enfant qui est une liberté et donc certainement pas la vision, par trop romantique, d'une maturité de son immaturité, d'une exaltation de sa créativité spontanée, ce qui lui interdit d'accéder à l'exercice intellectuel et rationnel d'une telle liberté. Et si une telle orientation ne conduit pas chez Hegel à une répression disciplinaire des corps, elle doit conduire à cette séparation, rigoureuse et douloureuse pour la conscience, avec le naturel et le vécu sensible qu'implique l'essor conceptuel du spirituel. A.Sauvagnargues écrit :

*(...) devenir soi exige une discipline de l'appropriation qui est une négation de sa première nature, une violence exercée sur soi. La liberté est un travail par lequel on se nie soi-même pour devenir.(...) Ce travail de la négativité commande la matière et la forme de l'éducation, c'est-à-dire la nature des connaissances dispensées comme la pédagogie mise en œuvre.*⁵³⁴

Pour l'accomplir, seul l'apprentissage inaugural du concept, la discipline mentale de l'abstraction langagière du latin et du grec et la connaissance des lois grammaticales, sont à même de délivrer l'enfant de son état de nature immédiat et de lui permettre d'accéder à sa condition de sujet spirituel réflexif du savoir et de la liberté. En ce sens :

*Le véritable sens des études classiques est donc celui d'un apprentissage éthique et logique en même temps, à travers lequel l'élève s'habitue aux règles de la rationalité comme à celles de la vie scolaire.*⁵³⁵

On est là effectivement loin du jeu et de la spontanéité, et Hegel n'indique pas si une telle orientation ne correspond pas bien plus à l'école élémentaire après sept ans, voire d'abord aux études secondaires après dix ans, alors que la pédagogie du jeu de Fröbel s'adressait à des enfants d'avant sept ans. Car la dispute sur la question du jeu éducatif mélange indistinctement plusieurs problèmes qui sont tout autant philosophiques que pédagogiques, voire également psychologiques ou psychopédagogiques. D'avoir voulu les traiter à l'intérieur d'un seul système de pensée donne à Hegel beaucoup de force et de cohérence, mais tend aussi à absorber les questions pédagogiques et psychologiques dans une théorie englobante de l'esprit et de son devenir qui abrase le caractère spécifique de certains des problèmes abordés.

Ainsi l'opposition d'une enfance prise dans l'affectivité et la sensibilité à une humanité adulte et rationnelle n'est-elle pas un peu caricaturale ? Qu'il y ait une différence négative du concept sur le sensible, un écart entre les signes et les choses, certes, mais tout cela est peut-être déjà antérieur à la grande enfance, celle de sept à douze ans pour s'être produit dès la petite enfance. Le travail pédagogique avec l'enfant sur son expérience sensible et symbolique ne serait donc point un enfermement de celui-ci dans le simple réel sensible, mais, à l'inverse, un travail du concept et

⁵³⁴ Sauvagnargues. *Opus cit.*, p. 258.

⁵³⁵ *Idem*, p. 264.

du signe au sein même de son expérience spontanée pratique, ludique et symbolique. Par ailleurs, jamais Fröbel ne présente celui-ci comme sans directivité de la part de l'adulte. Si celle-ci se fait par la médiation d'objets pédagogiques introduits dans l'expérience intuitive de l'enfant, comme les systèmes de cubes et de formes, d'être indirecte et non directive ne la rend pas moins conductrice, productrice d'effets d'intelligence et d'apprentissage. G.Brougère écrit à propos du recours au jeu chez Fröbel :

*L'originalité de Fröbel est d'avoir lié ses thèses sur le rôle du jeu dans la prime enfance à la conception d'un matériel stimulant au jeu, spécifique, manipulatoire et symbolique. (...) C'est l'exploration de ce matériel, libre et spontanée, qui est éducative. Ce matériel est à la fois peu déterminé et fortement symbolique, comme tout ce qui existe dans la nature, certainement pas didactique. Il s'agit pour Fröbel, en continuité avec sa philosophie, de permettre à l'enfant d'accéder à une liberté autonome. Pour ce faire il met en œuvre pour l'enfant, à travers le jeu, une auto-éducation qui est auto-activité, auto-enseignement.*⁵³⁶

Plutôt que de *devoir briser l'entêtement de l'enfant*, comme le préconise Hegel, il s'agit plutôt de favoriser son expression et son action sur les choses, afin de provoquer sa maturation sans faire obstacle à sa capacité d'invention et d'initiative, à l'expression de sa volition. De quel droit l'éducateur devrait-il infliger absolument à l'élève la négativité du concept, par des mesures de contrainte morale, avant même que celui-ci ne se rende compte par lui-même d'une telle nécessité ? N'est-ce pas là enraciner la nécessité rationnelle et la liberté dans une dimension de violence autoritaire précoce qui ne saurait pas en soi favoriser l'appréhension intellectuelle de la conceptualité ? Le jeu de l'enfant n'est-il pas déjà l'épreuve d'une négativité à l'œuvre dans son expérience et qu'il conjure et apprivoise par celui-ci ? Ce en quoi la pédagogie du jeu serait bien loin d'être aussi futile et dérisoire que Hegel le croit, étrangère à l'intelligence intellectuelle du monde et à la liberté individuelle, mais au contraire un facteur d'autonomisation de la volonté.

Certes une telle conception de l'enfance est prise dans la pensée romantique dont Fröbel est l'héritier et à laquelle s'oppose Hegel. Celle de Schiller, Jean Paul, Novalis, Hoffmann, qui ont fait de l'enfance une figure ante-rationnelle de l'expérience poétique et intime de la totalité, de la réconciliation de l'âme individuelle avec le sensible et la vie, avec les forces de la nature, relation immanente au divin et à la création. *Un enfant accompli serait une aurore céleste de l'âme*, écrit Jean Paul dans son traité d'éducation paru en 1806⁵³⁷. Or, comme le montre G.Brougère, à travers cette vision romantique de l'enfance, c'est une toute nouvelle conception de l'éducation qui émerge et elle ne se réduit pas au romantisme :

C'est l'accès au savoir et l'éducation qui sont perçus d'une manière nouvelle. Derrière la faiblesse apparente de l'enfant se cache une force méconnue jusqu'ici, un dynamisme interne facteur du développement de l'individu qui trouve tout en lui. (...) L'enfant n'est plus un adulte en miniature, mais un adulte en germe. (...) L'adulte ne doit plus contraindre ou manipuler cette table rase et malléable mais tenter de laisser la voie libre au mouvement interne ainsi que le voulait

⁵³⁶ Brougère, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris, l'Harmattan, 1995, p. 91.

⁵³⁷ Jean Paul. *Levana* ou traité d'éducation. Paris, l'Age d'homme, 1983, p. 21.

Fröbel. (...) Les activités de l'enfant voient leur intérêt augmenter considérablement dans ce nouveau cadre. Et c'est dans ce cadre que va se développer une pensée scientifique qui justifiera avec des arguments partiellement nouveaux la relation entre jeu et développement ou éducation de l'enfant.⁵³⁸

5-1-3 Spontanéité et/ou négativité. Fichte, Kant et Pestalozzi.

Il est attesté que la critique sans concession faite par Hegel de la pédagogie nouvelle, au-delà des partisans de Rousseau, vise ses contemporains par trop romantiques, mais peut-être aussi plus précisément la personne de Fichte. Celui-ci, dès 1806-1807, dans ses *Discours à la nation allemande*, s'est proclamé l'héritier d'un Pestalozzi qu'il a presque autant influencé qu'il aura été influencé par lui, sans que, pour autant, les deux puissent vraiment se confondre. Nous avons vu Pestalozzi se défier de Fichte. Fichte, lui, écrit à propos de la réalisation de son idée d'une *éducation nouvelle* :

*On ne doit pas considérer l'idée d'une éducation nouvelle comme une simple image proposée pour exercer la perspicacité ou le talent de la discussion ; en fait, il faut bien davantage, sur l'heure, mettre en pratique cette idée et l'introduire dans la vie : (...) la réalisation de l'idée doit se rattacher aux dispositifs éducatifs inventés et projetés par Johann Heinrich Pestalozzi et sous les yeux duquel ils se trouvent déjà mis en pratique. (...) nous avons lu et médité les écrits de cet homme, et c'est à partir de ces travaux que nous avons forgé notre idée de ce qu'est à ses yeux l'art de l'éducation.*⁵³⁹

Si Fichte prétend avoir adopté la vision de l'éducation de Pestalozzi, il faut relever que la traduction qu'il en fait dans ses textes n'est pas exactement fidèle aux conceptions de celui-ci. Il s'agit bien de son idée de la chose. Car, la pédagogie de Pestalozzi, en son sens propre d'activité réflexive de l'apprenant, n'est pas nécessairement opposée à l'instruction conceptuelle et linguistique d'un Hegel puisque, pour Pestalozzi aussi, elle organise et permet l'intelligence de la perception. Certes sa pédagogie fait d'abord prévaloir le sensible et l'activité subjective tournée vers celui-ci sur l'intellection. Elle affirme également que l'intelligence des concepts ne surgit que d'un travail réflexif sur l'expérience et d'une perception intuitive des choses qui dépend des sensations, mais celui-ci ne se déploie que grâce à des structures formelles de pensée et au maniement intellectuel et opératoire du langage par la subjectivité.

La différence entre Pestalozzi et Hegel est donc ici assez mince, si l'on regarde la méthode d'enseignement du premier, cela au delà de son empirisme physicaliste apparent. Pestalozzi, comme Hegel, n'est pas indifférent au rôle de la catégorisation et du signe linguistique dans l'apprentissage, ce en quoi il n'est pas intégralement empiriste, sans toutefois se montrer étranger à l'idée d'un lien puissant entre intelligence et nature spontanée que l'on trouve aussi, cette fois, chez Fichte. Pourtant, à vrai dire, jamais Pestalozzi n'aurait pu affirmer, comme le fait Fichte à l'encontre du primat de la sensibilité dans l'enseignement, que :

⁵³⁸ Brougère. Op. cit., p. 95.

⁵³⁹ Fichte, Gottlieb, Johann. *Discours à la nation allemande*. Paris : Imprimerie nationale, 1992, p. 244.

*Jusqu'ici, le monde sensible était régulièrement tenu pour le seul monde tout à fait authentique, vrai et réel. Il était le premier qui, dans le processus éducatif, fut présenté à l'élève. (...) La nouvelle éducation suit un ordre inverse. Pour elle, le seul monde appréhendé par la pensée est le monde véritable et réellement existant ; c'est vers lui qu'elle veut, dès le commencement, conduire son élève.*⁵⁴⁰

Encore beaucoup trop kantien, Pestalozzi ne bascule jamais sur le plan épistémologique dans un tel idéalisme de l'esprit pur. L'expérience sensible comme relation au vécu sensible reste encore pour lui une condition qui délimite la connaissance et la rend possible pour le sujet. Certes la frontière, là encore, est plutôt mince, mais pas pour autant inexistante. D'autre part, Pestalozzi, s'il ne valorise pas une connaissance seulement issue des livres, à l'instar de Rousseau, ne condamne jamais le recours à la disposition formelle du langage dans l'apprentissage, au rapport du mot et des choses, de la parole et des signes. Rien de tel en revanche chez Fichte qui tire Pestalozzi du côté d'un pur spirituel qui surgirait spontanément de la nature individuelle, indépendamment des signes du langage et à partir essentiellement de l'imagination. Fichte, qui reprend à Pestalozzi l'idée de forces agissantes naturelles qui conditionnent les progrès de l'apprentissage chez l'élève, assimile celui-ci à une doctrine spiritualiste de l'imagination qu'on ne trouvera pas chez Pestalozzi de la sorte. Quant à la détermination du moyen pour rendre l'éducation favorable à la formation d'une *libre activité spirituelle*, d'une intelligibilité visionnaire de la pensée et de volonté qui n'est pas non plus étrangère à la visée éducatrice de Pestalozzi, Fichte écrit :

*Pestalozzi propose un moyen : conduire l'élève vers l'intuition immédiate, qui est semblable à celui que nous envisageons quand nous souhaitons éveiller l'activité spirituelle de l'enfant de manière à lui faire élaborer des images, et à simplement lui permettre, à travers cette libre création, d'apprendre tout ce qu'il apprend : de fait c'est seulement à l'égard de ce qui a été élaboré librement que l'intuition est possible.*⁵⁴¹

Une telle visée dont l'horizon de déploiement est tout autant spirituel, moral que religieux, est bien aussi celle des buts de l'éducation chez Pestalozzi. Ce dernier écrit en ce sens :

*Le germe d'où naissent les sentiments qui constituent l'essence de la religion et de la morale, est précisément le même que celui à partir duquel se développe l'essence de ma méthode d'enseignement.*⁵⁴²

Pourtant, quand Pestalozzi se réfère à l'intuition, celle-ci est d'abord sensorielle et sensible, puis à relier à du catégoriel. Elle ne se donne pas en soi immédiatement comme imagination spirituelle. Certes pour catégoriser, il faut que l'élève ait recours à des images, à des figures et à des nomenclatures d'objets ou de symboles, donc à des médiations imagées qu'il doit subjectivement découvrir et éprouver. Mais, chez Pestalozzi, cela ne donne pas à la faculté d'imaginer, à cette puissance schématique d'identifier des formes et de dessiner, donc aussi de mesurer et d'écrire, cette propension purement spirituelle à créer, tellement déliée du sensible, que Fichte lui attribue. Il

⁵⁴⁰ Ibid., p. 242.

⁵⁴¹ Fichte. *Discours*. Ibid., p. 247.

⁵⁴² Pestalozzi. *Comment Gertrude enseigne aux enfants*. Op. cit., p. 219.

y a là un infléchissement du sens qui n'est pas le fait de Pestalozzi, un passage du transcendantal au spirituel. Quant à Hegel, si ses conceptions s'opposent à la fois au naturalisme physicaliste et au formalisme un peu kantien de Pestalozzi, à son recours aux *facultés*, il ne réfuterait pas totalement sa conception dynamique de l'éducation de soi par soi-même, car une telle gestation progressive de la conceptualisation à partir du préalable de l'expérience perçue et vécue, un tel *développement de l'esprit*, ne lui est pas antagonique. Ce qui les sépare, c'est la dimension fortement négative et presque discontinuiste du passage de l'être au concept chez Hegel au sein de la subjectivité réfléchissante et connaissante et l'absence, chez celui-ci, de pédagogie positive de l'activité.

Plus proche de Fichte en cela, Pestalozzi ne fait pas intervenir comme Hegel la dimension de négativité logique et dialectique qui sépare la conscience intellectuelle de l'objet sensible, même si la volonté est aussi chez lui contradictoire, travaillée dans ses désir et affirmation par la *folie* et la *paresse*, par l'opposition de la confusion et de la distinction. Pour Pestalozzi, la nature sensible s'accorde nécessairement avec l'intelligence, dès que celle-ci s'efforce de la réfléchir, du fait de l'intervention de lois naturelles. Là encore, il est très proche de Fichte. Pour autant il ne fait pas comme Fichte du spirituel pur, d'une *connaissance suprasensible dépassant toute expérience strictement nécessaire et universelle*, la forme immédiate même de tout apprentissage et éducation. Fichte écrit :

*Cette activité de création spirituelle, qu'il faut développer chez l'élève, obéit sans nul doute à des règles, que le sujet agissant apprend à connaître, jusqu'à ce qu'il aperçoive en lui-même, par expérience directe, qu'elles sont les seules règles possibles ; aussi cette activité produit-elle une connaissance, et plus précisément elle révèle des lois qui sont universelles et dont la validité ne souffre aucune exception.*⁵⁴³

Fichte croit en l'idée d'une activité spontanée de l'esprit, un *libre développement*, qui s'exprime dans notre nature même et que l'éducation devrait favoriser. Pour cela, paradoxalement, l'éducation doit tout de même borner absolument la volonté afin qu'elle ne soit pas menée par ses impulsions brutes, seulement liées à la survie et à la réalité vécue et en cela corruptrices. Pour Fichte, il s'agit donc en ce sens de plier absolument la volonté à la nécessité naturelle du spirituel :

*(...) c'est justement dans cette reconnaissance d'une volonté libre de l'élève, et dans le fait de compter sur elle, que réside la première erreur de l'éducation antérieure et que s'exprime l'aveu transparent de son impuissance et inanité. (...) Là contre, l'éducation nouvelle devrait précisément consister, sur le terrain qu'elle entreprend de cultiver, à anéantir complètement la liberté de la volonté, et à faire en sorte que les décisions témoignent d'une stricte nécessité.*⁵⁴⁴

Or n'est-ce pas là aussi faire intervenir une négativité morale, répressive et disciplinaire, qui, très paradoxalement, arrache l'élève à l'être empirique de sa volonté, pour le rendre subjectivement disponible à sa nécessité d'être spirituel spontané ? N'est-ce pas là un étrange oxymore que fabrique Fichte en lecteur de Rousseau ? Est-ce ici l'influence du Rousseau de *l'Emile* qui s'exprime chez

⁵⁴³ Fichte. Op. cit., p. 80-81.

⁵⁴⁴ Ibid., p 74-75.

Fichte, celle d'un nécessaire et paradoxal recours à une contrainte éducative artificielle envers la volonté individuelle, afin de produire en elle une liberté naturelle d'ordre spirituel ? Ce en quoi un certain volontarisme est nécessaire quant à l'éducation :

*(...) ce n'est nullement sur la nature qu'il nous faudrait compter, mais sur une transformation imposée avec effort à une nature qui résiste, une transformation qui n'a pas lieu dès que, simplement, cet effort ne s'exerce plus.*⁵⁴⁵

Par une ruse de la raison, ce serait donc une contrainte artificielle, négative, qui produirait une liberté naturelle, positive. Fichte ne nie donc pas qu'il soit vrai que : *l'homme est par sa nature, simplement un être dominé par les sens et égoïste*. Ce que ne disait pas Rousseau de cette façon. Mais il ajoute aussitôt que cela ne persiste : *qu'aussi longtemps que s'exercent sur lui l'emprise de la nécessité immédiate et le besoin matériel de l'instant*. Or, selon le Rousseau de *l'Emile*, la contrainte éducative et formatrice ne devait jamais s'exercer directement sur la volonté, mais toujours agir par le biais indirect d'une épreuve des conditions réelles de l'existence en tant que modalités délimitantes du désir individuel. Ce n'est donc pas du tout la même chose chez Fichte. Par ailleurs, à la différence aussi de Hegel, pour Fichte cette discipline n'est pas essentiellement intellectuelle. Elle n'est pas de nier la nature sensible par le concept et la connaissance objective et formelle, pour faire advenir l'intelligible subjectif comme source du rationnel. Elle est de nier la liberté de la volonté même pour restaurer la nature spirituelle. Donc, si l'on suit Fichte, il faut libérer la volonté du principe d'utilité qui ne la pousse qu'au Bien-être égoïste, car, dès que la pensée est rendue indépendante de la réalité vécue, elle se tourne vers sa destination spirituelle qui est sa nature même et sa finalité. Là encore, on ne trouvait pas chez Rousseau une telle opposition entre exercice mesuré de la liberté et utilité, la limitation de la volonté ne pouvant lui être infligée au delà du sens des intérêts se manifestant dans l'activité. Au contraire pour Fichte, du fait de cette contrainte imposée, la pensée individuelle saura dès lors se limiter d'elle-même et devenir *une bonne volonté*. Il écrit :

*Un art sûr et réfléchi de former en l'homme une volonté bonne qui soit ferme et infaillible, telle doit donc être l'éducation dont je conçois le projet, et c'est là sa première caractéristique.*⁵⁴⁶

Cela car il y a une loi intrinsèque qui gouverne absolument l'être humain de façon immédiate et qui est la source et le moteur de son activité véritable :

*(...) la loi éternelle qui régit fondamentalement et sans aucune exception la nature spirituelle de l'homme – savoir qu'il aspire d'emblée à une activité de l'esprit.*⁵⁴⁷

On verra là un raisonnement spéculatif pris dans une sorte de cercle vicieux spiritualiste : comme la libre expression du spirituel est la destination naturelle de l'homme, il faut contraindre celui-ci par l'éducation à s'y consacrer spontanément en le privant de sa libre volonté, afin qu'il ne

⁵⁴⁵ Ibid., p. 83.

⁵⁴⁶ Fichte, *ibid.*, p. 77.

⁵⁴⁷ Ibid., p. 82.

soit pas détourné par les circonstances existentielles de sa vraie nature et puisse l'exprimer comme liberté et nécessité de l'esprit. Fichte en assume par ailleurs assez explicitement la difficulté, celle d'inscrire librement l'existence de l'humanité dans une nécessité qui est celle de sa propre nature :

*(...) c'est la destination véritable de l'espèce humaine sur la terre que de se rendre elle-même, librement, semblable à ce qu'elle est proprement dès l'origine.*⁵⁴⁸

Or pour qu'un tel raisonnement tienne, hormis son retour implicite à la doctrine chrétienne du libre-arbitre, il faut que Fichte puisse inscrire de telles aspirations au sein même de la faculté de penser et de ses pouvoirs de représentation, non point du réel perçu, mais de ce qui n'est pas donné dans l'expérience. Pour autant la visée d'une telle inscription n'est pas qu'intellectuelle, ni seulement d'ordre psychologique ou pédagogique. Elle est intégralement religieuse, puisque selon lui : *l'éducation à la vraie religion est donc la visée ultime de la nouvelle éducation.* Entraîné donc par ce qui apparaît chez lui comme une sorte d'idéalisation accentuée de la vie de l'esprit et de son pouvoir créateur en soi, *l'existence d'un monde de la pure pensée*, Fichte, radicalisant l'esthétique kantienne, écrit à propos de la spontanéité de l'imagination :

*Cette faculté de forger spontanément des images qui ne soient aucunement de pures reproductions de la réalité, mais qui soient capables de devenir des préfigurations de celle-ci, constituerait le premier élément dont devrait partir la formation de l'humanité par l'éducation nouvelle.*⁵⁴⁹

Dans un tel point de vue, l'imagination de l'enfant, dans son illimitation objective, c'est-à-dire dans son pouvoir créateur spontané, apparaît comme la faculté active formatrice de la connaissance, cela dès qu'elle s'exprime hors d'une visée de reproduction passive de l'expérience. Kant avait distingué dans l'imagination la capacité de reproduction, permettant de reconnaître le donné intuitif de la sensation, de celle de production, permettant d'illustrer les concepts purs de l'entendement, de leur donner la matière d'une représentation. Or pour Fichte, l'épistémologie kantienne qui établit une différence irréductible entre les limites de la connaissance objective et les aspirations illimitées et imaginaires du rationnel est rompue, y compris dans un usage symbolique. La rationalité cognitive ne trouve pour lui sa finalité que dans son exercice transcendantal pur, non seulement en tant qu'il donne à l'existant ses lois indépendamment de toute expérience, mais également parce qu'il conduit à une connaissance du spirituel même qui est, dans la joie ressentie à l'activité créatrice de l'imagination, l'expression du suprasensible et de l'amour de Dieu. Contre Kant, il écrit :

*Si nous admettons qu'il existe une connaissance entièrement indépendante de tout être donné et capable au contraire de donner à cet être lui-même sa loi et si nous entendons immerger en elle, dès le commencement de sa vie, chaque enfant humain et, dès lors, l'y maintenir toujours, (...) les produits les mieux venus de l'éducation antérieure se dressent contre nous et nous rappellent qu'il n'y a pas, c'est bien connu, de connaissance à priori et qu'ils aimeraient bien savoir comment on peut connaître, si ce n'est grâce à l'expérience.*⁵⁵⁰

⁵⁴⁸ Ibid., p109.

⁵⁴⁹ Fichte. Ibid., p. 79.

⁵⁵⁰ Ibid., p. 112.

Fichte fait alors en ce sens de l'imagination la faculté des facultés, en cela qu'elle est la source spontanée de toute vie spirituelle, de toute perfectibilité, et, au delà de son pouvoir de donner forme aux connaissances, de la vision d'un ordre moral du monde de nature suprasensible. Hegel, lui, ne donne pas à l'imagination une telle puissance *transcendantale*, aussi hyperbolique et exagérée, bien que la fonction reproductrice qu'il lui attribue, entre la mémorisation du représenté et le signe symbolique, soit celle d'une réunion par l'intelligence active d'une représentation autonome qui lui est propre et d'une intuition dont le matériau est initialement de provenance externe, mais déjà intériorisé. Il écrit :

*Dans l'imagination, l'intelligence s'achève en une intuition-de-soi en elle pour autant que sa teneur, empruntée à elle-même a une existence imagée. Ce produit de l'acte par lequel elle se saisit elle-même intuitivement est subjectif, il manque encore le moment de l'étant. (...) Dans cette unité procédant de l'intelligence entre une représentation autonome et une intuition, la matière de cette dernière est sans doute quelque chose de reçu, d'immédiat, c'est-à-dire de donné. Mais dans cette identité, l'intuition n'a pas de valeur positive, elle ne vaut pas comme se représentant elle-même, elle ne vaut que comme représentant quelque chose d'autre. Elle est une image qui a reçu en elle une représentation autonome de l'intelligence en tant qu'âme, sa signification. Cette intuition est le signe.*⁵⁵¹

Sans prétendre à la restreindre, pour Fichte, une telle faculté n'a donc pas à éprouver la négativité limitative d'un savoir conceptuel qui, soucieux d'objectivité, limiterait les promesses de nature spirituelle de la pensée, ni à se faire *signe* non plus. La représentation portée par l'intuition, telle que le pouvoir visionnaire de l'imagination peut la produire, est donc pour Fichte vérité authentique en tant que telle, parce qu'elle actualise le plaisir du spirituel au sein de la pensée tel qu'il apparaît dans le jeu de la représentation. Dès lors, plus que de former d'abord l'entendement de l'élève à la compréhension de ses perceptions et des objets du monde, à la science comme analyse conceptuelle de l'expérience, il s'agit de relier clarté et pureté, de ne pas vraiment dissocier les formations intellectuelle et morale, de soumettre la première à la seconde. On est là très loin d'un Condorcet qui lui fut pourtant contemporain :

*Quant à la clarté de [l'entendement] deux questions capitales sont à soulever : d'abord, il faut savoir ce que veut proprement la volonté pure, et par quels moyens doit être atteint ce qu'elle veut, dimension capitale du problème, où se trouvent concernées toutes les autres connaissances qu'il s'agit d'inculquer à l'élève ; ensuite, il faut déterminer ce qu'est, essentiellement et fondamentalement, cette volonté pure elle-même – question qui concerne la connaissance religieuse.*⁵⁵²

Car ici, c'est bien la finalité morale en tant qu'elle est religieuse qui ordonne tout autre apprentissage. Quant à la prise en compte de la volonté individuelle, c'est détachée de tout objet de désir autre que spirituel qu'elle peut se comprendre comme visée de l'éducation. Il rappelle que *l'éducation nouvelle consiste à être l'art réfléchi et sûr de former l'élève à la pure moralité*. On est,

⁵⁵¹ Hegel. *Encyclopédie*. Op. cit., p. 406-407.

⁵⁵² Fichte. Op. cit., p. 102.

là aussi, loin de Rousseau qui jamais ne décrète que l'éducation morale de l'élève soit de le détourner de tout usage lié à une satisfaction sensible ou à une utilité. Il n'y a donc pas chez Fichte de valorisation de la connaissance réflexive objective ou pratique en tant que telle, ni des sciences, ni des arts, si ce n'est à devoir d'emblée la voir reliée à des enjeux spirituels qui, d'être éducation de la volonté, n'en sont pas moins une éducation de celle-ci à des fins théologiques et religieuses. Il n'est donc pas un *laïque*, si l'on entend par ce mot la séparation du spirituel et du temporel, de la foi et du savoir dans l'éducation. Ce que, en France, Condorcet a préconisé.

Ce en quoi les conceptions pédagogiques de Fichte favorables au plaisir pris à l'activité spontanée et à la créativité dans l'enseignement et l'éducation, c'est-à-dire le plaisir pour l'élève d'imaginer et de créer des représentations plutôt que de les recevoir des objets réels et des sciences, sont largement biaisées et surdéterminées par sa philosophie politique et morale spiritualiste. On entendra ici par *religieux*, le projet, qui est le sien, de normer a priori toute connaissance objective et action pratique individuelle et sociale selon des finalités théologiques posées comme absolument communes, impératives et exclusives de tout lien de la pensée au réel vécu. Si la liberté de la pensée et la formation de la volonté individuelle sont favorisées par le libre jeu des facultés, sensibilité, imagination, entendement, jugement, raison, et que celui-ci doit intervenir dans l'apprentissage de façon réflexive afin de le rendre fructueux et mobilisateur pour l'enfant et l'élève, et si on nomme activité spirituelle ce libre-jeu, alors on peut comprendre la théorie de l'éducation de Fichte comme de même nature que celle de Pestalozzi et Kant. Au contraire, si cette même théorie ne se comprend que comme une doctrine de la volonté et de l'imagination considérées comme des facultés essentiellement suprasensibles et détachées de tout existence empirique, voire de tout souci d'intelligibilité formelle et intellectuelle de la réalité qui ne soit pas immédiatement relié à des valeurs morales, si ce n'est celle de l'autonomie en acte du sujet humain, alors Fichte préconise une pédagogie qui ne peut se confondre intégralement avec celle de Pestalozzi. Que Kant, Pestalozzi, Hegel, Fröbel, Fichte, ne séparent pas le concept d'autonomie et d'activité dans l'éducation d'une finalité morale qui comporte à titres divers une dimension théologique et spirituelle, n'implique pas que leurs conceptions pédagogiques soient pour autant égales et identiques.

On peut alors aussi lire Fichte contre Fichte. On peut restituer à son discours ce qu'il doit à Pestalozzi et, à travers celui-ci, ce qu'il doit aussi à Rousseau d'une prise en compte du spontané et du sensible dans l'éducation, de l'imaginaire et de l'activité, cela contre Hegel. On peut admettre avec Fichte l'importance prise au plaisir dans l'apprentissage et son lien à la production d'images, au libre jeu de l'imagination en tant que force de création productrice de connaissances dans l'intelligence. Fichte parle fort bien de cette faculté en nous *de forger spontanément des images* qui soient *indépendantes de la réalité* et n'en constituent pas des *reproductions*, mais des *préfigurations*, au sens de visions issues d'une libre volonté en acte, et combien de telles images sont source de plaisir et de motivation pour la volonté, parce qu'elles expriment *notre force*

créatrice et ses pouvoirs de connaissance et d'expression. Or le recours à un tel levier, dans l'enseignement, n'est nullement nécessairement contraire à l'émergence de l'intellection et de la conceptualité, mais peut même les rendre possible et les accompagner. On peut alors entendre, au delà du triste pathos de régénération de l'espèce humaine toute entière qu'emploie Fichte, surtout *allemande*, ce qu'il veut dire en affirmant que de telles démarches sont des conditions préalables pour atteindre le *vrai but de l'éducation*, celui de l'accomplissement éthique de la subjectivité dans la vie sociale et civile. On peut entendre son apologie de la créativité par l'imaginaire, en tant que *vraie spontanéité*, si l'élève a pu de la sorte exprimer et produire de lui-même un point de vue sur les choses qui ne soit pas une simple reproduction des mécanismes de la nature, une vision simplement objectiviste du monde vécu. On peut entendre qu'apprendre soit aussi la mobilisation de forces vitales chez l'élève, d'une activité d'expression et de création qui suppose des actes producteurs de la part du sujet humain, dans lesquels sa volonté est individuellement engagée et lui apporte du plaisir. Que ce n'est pas nécessairement là le contraire d'une situation d'enseignement. Ce en quoi la spontanéité n'est plus un obstacle à l'apprentissage. Fichte écrit en ce sens :

*Nous avons découvert le moyen d'éveiller ce pur amour de l'apprentissage : il consiste à stimuler la spontanéité immédiate de l'élève et à faire de celle-ci le fondement de toute connaissance, en sorte que ce soit à partir de là qu'est appris ce qui est appris.*⁵⁵³

Une telle stimulation de l'élève en un point qui lui est propre, donc relatif à un aspect subjectif de son expérience, détaché d'un intérêt objectif, ne peut que contribuer à la mobilisation de son intelligence. Elle n'implique pas de l'enfermer dans l'empirique, l'utile et le ressenti, mais de lui permettre de pouvoir observer et comprendre ce qu'il perçoit à partir, comme l'écrit Fichte, d'une *libre contemplation de ce qui attire l'attention de ses sens*. La spontanéité n'est pas ici de servir immédiatement le sensible, comme par un mécanisme captateur, elle est de s'attacher, sans la médiation particulière d'un savoir ou d'un concept, à l'observation attentive du perçu, en fonction de ses intérêts imaginatifs et cognitifs propres. On retrouve ici Pestalozzi et Rousseau. On comprend mieux pourquoi la connaissance, l'assimilation et la formation des connaissances, n'apparaît pas comme un objectif immédiat. Fichte écrit :

*La nouvelle éducation vise de manière spécifique, et directement, à simplement stimuler une activité spirituelle capable de progresser régulièrement. Pour sa part, la connaissance (...) se produit comme en surplus et constitue une conséquence non négligeable.*⁵⁵⁴

Parce que l'intelligence et la volonté de l'élève ne doivent pas rester prisonnières de la simple réalité objective vécue, les connaissances ne sont pas la visée première de l'éducation nouvelle. Cela ne signifie pas qu'il ne s'agisse pas d'en produire chez l'élève, ni de favoriser leur développement. Pour autant, affirme Fichte, c'est parce que l'on exerce librement son imagination et que l'on n'est pas conduit à délimiter immédiatement le réel par des concepts, que l'on doit faire

⁵⁵³ Fichte. Op. cit., p. 81.

⁵⁵⁴ Fichte. Op. cit., p.

appel à sa faculté de connaître pour délimiter les propriétés objectives de ses représentations. Tout exercice étendu de l'imagination en direction du réel, comme activité motivée du sujet, en ce sens appelle à la formation de concepts et de connaissances, justement parce que celles-ci ne sont pas données dans la réalité. On peut voir là une naïveté, parce que l'imagination peut rester prisonnière d'elle-même, de son irréalité ou du phénoménisme, mais cela n'est vrai que seulement s'il n'y a pas d'action volontaire de la pensée, donc en l'absence de toute réalisation ou bien d'une visée intentionnelle. Autre objection à Fichte, une action d'enseignement peut viser chez des élèves l'acquisition et la maîtrise de concepts et d'instruments théoriques ou pratiques dont ils n'auraient pas eu l'idée si on ne les y avait pas exposés. Encore faut-il qu'ils soient réceptifs, consentants à les appréhender et capables, aussi, de les assimiler par eux-mêmes indépendamment du contexte de leur enseignement. C'est-à-dire de les utiliser comme des instruments de pensée ou d'action de leur volonté. Sinon ce ne sera pas le cas observe Fichte.

Ce en quoi on peut aussi prendre en compte le fait, comme l'affirme Fichte à l'encontre de Hegel, qu'il n'y a pas véritablement d'instruction, si un enseignement donné est reçu de façon purement passive, seulement reproduit mécaniquement par la mémoire. Spencer développera, peu de temps après, une thèse équivalente. Hegel affirmait dans son discours du 30 août 1815 que, pour ce qu'il en est des bases d'un savoir :

*On a beau vouloir introduire dans l'apprentissage des notions élémentaires autant d'esprit qu'il est possible, le commencement doit, pourtant, nécessairement, toujours se faire d'une manière mécanique.*⁵⁵⁵

Pestalozzi, qui n'est pourtant pas adepte d'une pédagogie sans apprentissage réflexif, soutient, d'une façon assez similaire, qu'entre la perception et l'intellection, le recours au langage comme médiateur de la formation de la pensée ne se peut intervenir, dans ses premiers éléments, que sous la forme d'une assimilation mécanique⁵⁵⁶. Pour autant, qu'il y ait dans toute assimilation de connaissances objectives transmises, une part de reproduction qui puisse ou se doive faire mécaniquement, *passivement* donc, ne donne pas totalement tort à un Fichte. Car lui soutient qu'il n'y a pas de connaissances assimilées par reproduction qui n'aient exigé également une certaine activité de production de celles-ci par l'apprenant, donc une mobilisation volontaire de sa compréhension et de son exercice mental, une *pratique active*. Son intellect agent, dirait Aristote. Pourquoi cela ? Fichte répond qu'il n'y a pas de mobilisation de l'intelligence et d'enseignement sans un *développement de l'activité spirituelle par l'instruction qui suscite le plaisir de la connaissance*. On n'apprend pas pour apprendre, on apprend si on a le sentiment d'accroître, en apprenant et en imaginant, son indépendance de pensée et sa puissance d'action sur le monde, ce qui est source de plaisir pour la volonté. Au delà des notions les plus élémentaires, cela ne peut être

⁵⁵⁵ Hegel. *Textes pédagogiques*. Paris, Vrin, 1990, p. 125.

⁵⁵⁶ Pestalozzi. *Le chant du cygne*. Paris, Fabert, 2009, p.77.

déclaré faux. Plus encore, dit Fichte, c'est le plaisir pris à l'activité de pensée et l'amour de celle-ci en tant que telle, qui sont sources de la motivation et du progrès de l'intelligence. Si apprendre peut devenir un labeur scolaire, une simple répétition et un enfermement de la volonté dans la contrainte de l'étant et dans des formes réifiées de connaissance, ou la soumission aveugle à une autorité, jouir par soi-même de la liberté qu'apporte l'exercice de pensée en tant que finalité détachée de la simple objectivité, ne peut pas ne pas stimuler plus puissamment une volonté humaine. C'est en cela qu'on peut dire d'un enseignement qu'il est spirituel, sans être pour autant pris dans une perspective religieuse. Nous substituons ici la pensée en tant qu'intentionnalité au spirituel. Or Fichte n'a-t-il pas de la sorte appliqué à l'éducation, de façon précoce, comme loi immédiate et spontanée de la raison pratique de l'élève apprenant et de sa faculté d'imaginer, la doctrine kantienne transcendantale du jugement comme pouvoir téléologique ? Cette doctrine fait du pouvoir d'autodétermination de la volonté selon l'idée d'une finalité, suprasensible et indéterminée sur le plan objectif, la cause et le motif de toute action véritable ou la règle du jugement esthétique de goût. Elle devient ici, selon Fichte, la loi princeps du moindre des apprentissages. N'y a-t-il pas là la formation d'une sorte d'utopie éducative morale qui succède à la médiation par l'éducation de la nature et du politique chez Rousseau ?

5-1-4 La négativité de l'écriture. Fichte et Pestalozzi.

Nous avons vu, précédemment, que Fichte critique avec insistance la conception de la place de l'écriture et de la lecture, en réalité du langage, dans la pédagogie de Pestalozzi. Il est intéressant de revenir sur ce point, pour montrer ce qui les sépare. Fichte accuse Pestalozzi de manifester une *tendance à surévaluer la lecture et l'écriture*, et aussi de faire preuve d'une *indéfectible foi* dans la croyance que *lecture et écriture seraient les meilleurs instruments de l'enseignement*. Une telle remarque paraîtra des plus curieuses à un lecteur averti de Pestalozzi. Rappelons que si Pestalozzi s'en prend avec virulence à la culture et à l'enseignement issus du livre et de l'imprimé, comme Rousseau avant lui, cela ne le conduit effectivement jamais dans sa méthode d'enseignement à dissocier la formation de l'intelligence et du jugement d'un apprentissage réfléchi du langage et du recours à l'écriture et à la lecture. Il écrit à propos d'une connaissance issue de l'imprimé:

*On voit très bien comment elle a dû en arriver à restreindre sans mesure pour les Européens l'usage de leur cinq sens, et en particulier à réduire le rôle de l'instrument général de la perception, les yeux, au culte et à l'adoration de la science nouvelle, celle des lettres et des livres.*⁵⁵⁷

Il n'est donc pas du tout un pédagogue qui ferait de la lecture et de l'écrit, comme pratiques isolées, la clef majeure de tout apprentissage, bien au contraire. Pour lui, écriture et lecture ne sont pas des enseignements en soi premiers. Ils doivent toujours être reliés à d'autres formes d'organisation de

⁵⁵⁷ Pestalozzi. *Gertrud*. Op. cit., p. 173.

l'information et de formation des connaissances : le chant, le dessin, la phonologie, la mesure, l'analyse de la perception et de la forme des objets, le dénombrement, les classements d'objets et de propriétés, la comparaison des analogies qualitatives, l'expression orale, les travaux pratiques et les actions menées. Pour Pestalozzi, au contraire de la relation qu'en fait Fichte, c'est d'abord plutôt l'écriture qui prime en relation au dessin et à la mesure, plus que la seule lecture. Par ailleurs sa pédagogie n'a rien de livresque, parce qu'elle fait d'abord préfigurer l'apprentissage de la parole sur la connaissance du signe scriptural. Il écrit, en 1826 :

*On fait lire l'enfant avant qu'il ne sache parler ; on prétend lui apprendre à parler dans les livres ; on l'éloigne brutalement de la perception sensible, ce fondement naturel de la parole ; envers et contre toute nature, on fait de la lettre morte le point de départ de la connaissance des choses, comme si le point de départ et l'arrière plan naturel de celle-ci n'était pas l'esprit et la vie qui se révèlent dans l'observation du monde extérieur, ainsi qu'on devrait partout s'en rendre compte.*⁵⁵⁸

Pour autant, Pestalozzi ne néglige pas l'apprentissage de la lecture de l'écrit, mais à travers une pratique dynamique, progressive et active, qui fait concourir l'expression orale et l'analyse du langage, celle de ses propriétés symboliques, morphologiques, sémantiques et aussi conceptuelles. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui, pour lui, ne doit jamais présupposer que le langage soit acquis spontanément comme instrument de la pensée. Il reproche aux livres élémentaires en usage dans l'enseignement scolaire de *présupposer chez l'enfant la connaissance de la langue qu'ils sont précisément destinés à lui donner*. Il écrit en 1801 :

*L'une des caractéristiques de ma méthode est qu'elle fait du langage un plus grand usage qu'on en a fait jusqu'ici pour élever l'enfant des perceptions obscures aux idées nettes, et elle se distingue aussi relativement à ce principe, qu'elle exclut du premier enseignement tout assemblage de mots qui présuppose une connaissance effective de la langue.*⁵⁵⁹

La critique de Fichte est donc des plus étranges et arbitraires quant aux seules lecture et écriture, si ce n'est à révéler une différence avec Pestalozzi qui est peut-être aussi ce qui le sépare par ailleurs de Hegel. Il s'agit là d'un déni de l'importance du langage, du signe linguistique et de ses propriétés spécifiques dans la structuration formelle et intellectuelle de la connaissance chez l'être humain, mais peut-être aussi dans sa vie morale et ses actes. Pestalozzi écrit :

*Le langage est un savoir-faire d'une immense portée, ou plutôt c'est la quintessence de tous les savoirs-faire auxquels notre espèce est parvenue.*⁵⁶⁰

Dans un tel refus, on peut déceler celui de la nécessaire négativité du signe quant à l'immédiateté sensible que mentionne et pose Hegel en principe de la formation de l'intelligence conceptuelle. Au reste l'attaque contre Pestalozzi est nette et frontale. Fichte écrit :

De fait, si [Pestalozzi] n'avait partagé cette conviction [la prééminence de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement], il aurait découvert que justement cette lecture et écriture ont été

⁵⁵⁸ Pestalozzi. *Chant du cygne.*, p. 87.

⁵⁵⁹ Pestalozzi. *Gertrud.*, p.144.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p. 145.

*jusqu'ici les véritables moyens dont on s'est servi pour plonger les hommes dans le brouillard et l'obscurité.*⁵⁶¹

Or jamais Pestalozzi n'a soutenu une telle prééminence pédagogique de la lecture et de l'écriture, mais seulement celle du langage. Ce qui n'est pas la même chose, puisque celui-ci est pour lui à la fois instrument d'intelligence de la perception, symbolique phonologique, système indiciel, parole, phonétique, grammaire, dessin, écriture, constitution des formes logiques du jugement et lecture. Il en fait, à travers le jeu enfantin avec les signifiants sonores, une forme de connaissance objective originaire qui va de pair avec le développement de la faculté perceptive. Certes, cette corrélation chose/signifiant, paraîtra naïvement indicielle à un linguiste, mais elle pose le langage d'emblée comme une structuration originaire de la perception, avant même l'énonciation. Il écrit :

*La pratique courante du son qui désigne l'objet devance ainsi chez l'enfant la notion d'objet même, et cette notion reste ineffaçable en lui dès l'instant que l'observation lui aura montré la liaison entre le son et l'objet.*⁵⁶²

Pour Pestalozzi, c'est l'exercice même de la puissance d'organisation et d'analyse par le langage de l'information perçue qui produit peu à peu les synthèses de l'entendement. En ce sens, le langage, le *mot*, au même titre que la perception, la *forme*, et l'entendement catégoriel, le *nombre*, est une des trois forces qui constituent notre intelligence. Il est également l'intermédiaire, le *trait d'union*, entre la formation de la perception et l'entendement, entre l'intuition sensible réfléchie et la formation de la connaissance par l'intellect. Il écrit :

*C'est donc dans ces trois forces, la force de perception, la force du langage et la force de la pensée, que se résument tous les moyens de former l'intelligence. Celle-ci trouve dans la force perceptive le point de départ, dans le langage l'échelon intermédiaire, et dans la pensée l'aboutissement de sa formation naturelle. La concordance de l'éducation de la force perceptive avec l'éducation du langage, quant à leurs procédés, atteste ouvertement de cette succession.*⁵⁶³

De sorte que, sur le plan pédagogique, non seulement l'éducation linguistique concorde dans ses moyens propres avec ceux de l'étayage de la formation de la perception, mais elle permet également de consolider les formes l'intellect du fait de leur conformité structurelle avec les procédés de la pédagogie linguistique.

Or Fichte va prétendre que Pestalozzi est en contradiction avec ses propres principes, qu'il ne parvient pas à réconcilier monde physique et spirituel dans sa théorie de l'apprentissage, à les harmoniser. Cela, toujours selon Fichte, parce que Pestalozzi se tromperait sur la place du langage et que cela l'éloignerait du domaine intuitif dont il prétend pourtant faire la loi de toute pédagogie, de cette méthode naturelle d'enseignement qui ne devrait être, selon Pestalozzi, *qu'un raffinement de la marche sensible suivie par la nature*. Fichte écrit :

⁵⁶¹ Fichte, Op. cit., p. 248.

⁵⁶² *Chant du cygne.*, p. 86

⁵⁶³ Ibid., p77.

*C'est aussi de là, sans doute, que procède la manière dont plusieurs de ses autres propositions entrent en contradiction avec son principe de l'intuition directe, à commencer par sa conception complètement erronée du langage comme moyen d'élever notre espèce de l'intuition obscure jusqu'à des concepts clairs.*⁵⁶⁴

On voit ici que la théorie intuitionniste de Fichte, fondée sur la fonction imaginative comme creuset esthétique immédiat du spirituel, est foncièrement antagonique à la pédagogie empirique et intuitionniste de la perception, du signe et de l'activité de Pestalozzi. L'un radicalise le schématisme synthétique a priori kantien de l'imagination en le spiritualisant, l'autre s'en tient à la corrélation empirique formelle de l'analyse et de la synthèse dans l'exercice volontaire de l'entendement, avec comme pouvoir médiateur et formateur le langage. Pourtant, la pédagogie de Pestalozzi ne prétend jamais détourner les élèves de toute attention à l'expérience sensible première, intuitive, mais soumettre celle-ci à un *art de la perception* qui vient, après-coup l'organiser :

*Ami, l'intuition sensible, pour autant qu'elle est considérée comme le point d'où part l'enseignement, doit être distinguée de l'art de la perception qui est constitué de l'étude des rapports entre toutes les formes. Comme fondement général des trois moyens élémentaires de l'enseignement, elle précède de loin l'art de la perception, autant que l'art du calcul et l'art du langage.*⁵⁶⁵

Or, lorsqu'on considère ce que Fichte appelle intuition, il est apparent que ce n'est pas tout à fait celle de Pestalozzi. Critiquant l'enseignement par la lecture et l'écriture, caractérisé d'obscurantiste parce qu'il éloigne de la vérité et de la réalité effective, Fichte commence pourtant par dire de Pestalozzi qu'il propose un moyen pédagogique novateur semblable au sien :

*(...) conduire l'élève vers l'intuition immédiate qui est semblable à celui que nous envisageons quand nous souhaitons éveiller l'activité spirituelle de l'enfant de manière à lui faire élaborer des images, et à simplement lui permettre, à travers cette libre création, d'apprendre tout ce qu'il apprend : de fait c'est seulement à l'égard de ce qui a été élaboré librement que l'intuition est possible.*⁵⁶⁶

Or pour Pestalozzi, l'intuition première reste d'abord celle de la sensibilité empirique, comme simple passivité, avant même qu'elle ne soit organisée par la perception, le langage et l'intelligence au sein de l'activité formatrice de la pensée connaissante comme figure, mot et nombre. Si donc pour lui l'intuition présente et conduit l'information, elle ne peut à elle seule provoquer induction et déduction, ni même schématisation. Il écrit :

*Lorsqu'on considère l'intuition sensible isolément et en elle-même, par opposition à l'art de la perception, elle n'est rien d'autre que la simple présence des objets extérieurs devant les sens et le simple éveil de la conscience des impressions qu'ils produisent. C'est avec elle que la nature commence tout enseignement.*⁵⁶⁷

⁵⁶⁴ Gertrud., p. 249.

⁵⁶⁵ Gertrud., p. 177.

⁵⁶⁶ Fichte. Op. cit., p. 247.

⁵⁶⁷ Gertrud., p. 177.

Là encore, comme nous l'avons précédemment exprimé, la différence entre eux peut nous sembler mince. Elle n'en est pas moins considérable. Il y a bien un continu discontinuiste naturaliste, Pestalozzi, qui s'oppose à un discontinu continuiste spiritualiste, Fichte. S'il y a du spirituel chez Pestalozzi, celui-ci s'articule de façon réflexive sur l'existence empirique et les lois de la nature. Pour Fichte, au contraire, le spirituel ne peut apparaître que détaché imaginativement du sensible afin de faire advenir les finalités de la nature humaine.

Car, si la différence entre eux n'était pas tellement importante, comment expliquer l'acharnement polémique de Fichte à l'encontre d'un Pestalozzi qu'il assimile pourtant à sa propre doctrine de l'intuition ? Or effectivement, chez Pestalozzi le saisissement perceptif premier de l'intuition sensible n'est pas seulement imaginaire, il procède d'emblée d'une triple médiation figurale, numérique et linguistique. Qu'il y ait là aussi une organisation d'abord symbolique de l'intuition, par des images analogiques d'objets, Pestalozzi ne le nie pas, mais cela ne se détache jamais chez lui des trois autres médiations cognitives qui sont toutes déjà effectivement sémiologiques et phonologiques. Cette détermination de l'apprentissage est pour lui aussi capitale que le lien de la pensée à la sensibilité. Dans le *Livre des mères* qu'il a composé pour favoriser l'éducation précoce de la mère au petit-enfant, son instruction, ce sont déjà des propriétés formelles et abstraites qui sont représentées par des images et corrélées aux sensations élémentaires :

*(...) j'ai composé un livre à l'usage des mères. Dans cet ouvrage, je figure, au moyen de gravures enluminées, non seulement les premiers éléments du nombre et de la forme, mais aussi les autres propriétés essentielles que nos cinq sens nous révèlent. En assurant et en vivifiant ainsi, par la multiplication des images, la connaissance d'un grand nombre de noms, je prépare et facilite pour l'enfant son existence à venir.*⁵⁶⁸

A cela Fichte va s'en prendre résolument. Il conteste d'abord que le premier objet de connaissance soit pour l'enfant son corps propre, arguant que si l'enfant doit se connaître lui-même, il n'est pas lui-même son corps propre. Un tel argument est relativement absurde, parce qu'il nie que la formation du rapport à soi chez l'enfant passe aussi par une investigation spontanée du corps propre et de son action sur les choses. Qu'elle ne soit pas déterminée par des processus seulement instinctifs mais aussi déjà mentaux, n'empêche pas qu'elle ait lieu dans la maturation de l'enfant. Fichte écrit : *Et comment donc l'enfant pourrait-il avoir une connaissance intuitive de son corps, avant d'avoir appris à s'en servir ?* Ce qui revient à nier, curieusement sans le nier absolument, que l'activité sensorielle et motrice soit déjà productrice de connaissances et d'organisation pour la pensée et le soi, avant même qu'il y en ait une connaissance représentative et utilitaire distincte des pouvoirs du corps. Puis Fichte récuse que la connaissance des perceptions soit dépendante de l'acquisition de sons, de couleurs et de mots, ayant d'abord valeur indicielle ou symbolique, ceux-ci ne pouvant être que des signes arbitraires que l'enfant ne comprend pas en tant que tels et qui ne sauraient exprimer intelligemment ce qu'il éprouve et perçoit. L'argument paraît de bon sens, parce

⁵⁶⁸ Pestalozzi, *Gertrud.*, p. 126.

qu'il procède de la prévalence subjective de l'intelligence du sémantique sur le signe arbitraire. Il écrit :

*Dès lors que l'enfant commence à percevoir les sons du langage et à les former lui-même, avec peine, il faudrait l'aider à se rendre parfaitement clair ; à nous dire s'il a faim ou sommeil ; s'il voit la sensation qu'il éprouve et qui se trouve exprimée par tel ou tel signe, ou s'il l'entend, ou simplement s'il y pense ; comment les diverses impressions désignées par des mots particuliers, par exemple les couleurs, les sons, correspondant aux divers corps, etc., sont différents, et à quels degrés.*⁵⁶⁹

Ce faisant, Fichte renvoie Pestalozzi à une difficulté que celui-ci ne résout effectivement pas, si ce n'est à postuler une continuité naturelle entre vie et langage. Il écrit :

*C'est encore dans le développement de l'aptitude au langage que la vie elle-même est vraiment l'élément naturel d'éducation et de progrès.*⁵⁷⁰

Si le langage et les signes organisent d'emblée la distinction des perceptions et favorisent naturellement les apprentissages chez l'enfant, comment se fait-il qu'au delà de leur caractère de signes conventionnels, ils puissent représenter et signifier objectivement, cela avant même que l'enfant puisse établir par lui-même cette relation dénotative du signe à des objets ? Le point est là difficile et toujours aujourd'hui controversé. Disons, à titre de réfutation de l'objection fichtéenne, qu'on ne peut pas affirmer que l'usage de signes et de signifiants chez l'enfant humain n'ait de sens pour lui qu'à partir du moment où il est capable d'utiliser le langage comme locuteur pour exprimer des significations et donc se voit capable, en toute conscience et lucidité, de référer un signe à une sensation, ou inversement, de déterminer en quoi des mots distincts suggèrent des impressions distinctes. Ce en quoi Pestalozzi est porteur d'une intuition théorique formidablement nouvelle en son temps. Il a pu concevoir que l'enseignement implicite et communicationnel des signes précède, chez l'être humain, l'usage intentionnel des significations, permettant la formation de l'intelligence abstraite chez l'enfant et qu'il doit donc d'emblée être introduit dans la pédagogie comme élément formateur dès la première enfance. Or effectivement, une telle *formation* de l'esprit anticipe de la constitution explicite du moi rationnel, ce que Fichte ne saurait admettre parce qu'il n'y a pas pour lui de concept possible sans réflexivité spirituelle de soi.

La critique appuyée de Pestalozzi se poursuit par un argument que l'on pourrait répertorier à la critique post-kantienne du *formalisme* que Fichte partagerait avec Hegel. Fichte constatant que l'absence de passage par la subjectivation et la signification réfléchie, comme le seul rapport pédagogique premier aux signes possible et souhaitable, affaiblit et interdit même l'éveil spirituel, écrit :

De cette manière pour les exercices ultérieurs de l'intuition, les formes vides en soi, de la mesure et du nombre, obtiennent elles-aussi leur contenu propre, clairement reconnu, ce qui dans le type de démarche pratiquée par Pestalozzi, ne peut en revanche leur être conféré qu'à la faveur

⁵⁶⁹ Fichte. Op. cit., p. 252.

⁵⁷⁰ Pestalozzi., *Chant du cygne*, p.85.

*d'un penchant obscur et par contrainte. Dans ses écrits intervient à cet égard un aveu étonnant de la part d'un de ses élèves qui, initié à cette méthode, se trouverait ne plus voir que des corps géométriques abstraits.*⁵⁷¹

L'affaire là encore, au delà de la simplicité apparente du propos de Fichte, est complexe. Hegel, à rebours de Fichte, peut sur ce point nous éclairer et rendre compte du motif d'une telle critique. Hegel s'est fait le fervent contradicteur des méthodes de connaissance purement systématiques et abstraites, *synthétiques* ou *analytiques*, parce qu'elles présupposent extérieurement d'emblée l'existence de leur objet et de sa détermination par des catégories, ou propriétés conceptuelles générales. Cela, soit parce qu'on peut déduire d'un concept systématique les propriétés d'un objet postulé réel, ou inversement, parce qu'on peut tirer de l'analyse d'un objet apparemment réel la confirmation des constituants conceptuels de sa définition. L'abstraction du rationalisme classique est ici visée, mais au delà de Descartes, c'est Spinoza et Wolff qui sont les fautifs. De telles méthodes, Hegel les juge *formelles*. Par ailleurs, Hegel s'en prend à la notion de *construction des concepts* qui serait, selon Kant, la démarche des mathématiques. Or, pour Hegel contre Kant, il y a là une prétention, celle de poser les objets mathématiques non comme des concepts, mais comme des *déterminations abstraites appartenant à des intuitions sensibles*. Hegel ajoute, qu'en plus de cette orientation qui lui semble abusive, on a recours à des tableaux qui classent les concepts selon des schémas préétablis, donc en les naturalisant. A ce propos, remarquons que Pestalozzi, lui-même, a conçu sa progression pédagogique selon un recours à de tels tableaux qui ordonnent a priori pour les élèves, de façon catégorielle et relationnelle, les objets, les sons, les mots, les notions grammaticales, les propriétés caractéristiques. Or c'est là l'une des clefs de sa méthode d'enseignement, bien qu'il se soit éloigné peu à peu de l'usage excessif de ces *tables de perception*. Hegel, lui, veut dénoncer un tel *formalisme*. Il écrit :

*Le recours à des déterminations sensibles empruntées à la perception, en évitant de passer par le concept ; voilà ce que l'on a appelé une construction de concepts. Il y a bien là, à l'arrière plan, une obscure représentation de l'idée, de l'unité du concept et de l'objectivité, et aussi du fait que l'idée soit concrète.*⁵⁷²

Or pour Hegel, la détermination sensible, intuitive d'un concept, n'est nullement le concret de l'idée ou de la raison, ni non plus la cause de l'unité du concept qui réside dans celui-ci, de sa valeur d'universalité pour la pensée. Quant à la méthode synthétique du connaître fini du géomètre, l'art de la forme et de la mesure que valorise tant Pestalozzi, Hegel dit qu'elle finit par achopper sur des irrationalités et des incommensurabilités ne pouvant, au delà de certaines limites de son usage, appliquer encore les catégories conceptuelles aux objets. Ne sachant pas véritablement ce qu'elle est sur le plan d'une logique pure des concepts, pas non plus ce qu'est son mode de détermination intuitif du sensible, une telle méthode conceptuelle-empirique, ne peut que s'égarer et manquer de

⁵⁷¹ Fichte. Op. cit., p. 253.

⁵⁷² Hegel. *Encyclopédie*. Op. cit., p. 228.

mesurer le moment où les concepts cessent de s'appliquer à des objets. D'où le sentiment, ressenti par les praticiens de telles démarches de connaissance, d'apprentissage ou pédagogique, de l'abstraction de notions détachées des contenus concrets qu'elles prétendent avoir pouvoir d'élucider. Certes cela n'apparaît que très peu à un niveau élémentaire d'enseignement, mais il n'est pas sûr que sur le plan de la cohérence des pratiques de l'enseignant, ainsi que dans sa formation d'autres enseignants, cela ne se présente point là aussi. A une telle condamnation du *formalisme*, Fichte contre Pestalozzi fait écho. A partir de quoi on comprend mieux la critique de Pestalozzi par Fichte, celle du caractère trop abstrait des systèmes de catégorisation prétendument intuitifs de sa méthode, ceux de la forme, de la mesure, du nombre. Une méthode qui a été fortement marquée par cette orientation kantienne dite formaliste par Hegel. Mais Fichte n'est pas Hegel et Hegel, aussi, a lu Fichte. Il écrit du Fichte de la *Doctrine de la science* :

*Le profond mérite de la philosophie fichtéenne reste d'avoir rappelé qu'il faut mettre en lumière les déterminations de la pensée dans leur nécessité, les déduire de façon essentielle. – Sur la méthode à employer en logique, l'effet de cette philosophie aurait du être à tout le moins que les déterminations de la pensée absolument parlant et le matériel logique usuel, les espèces de concepts, de jugements, de syllogismes, ne fussent plus empruntés exclusivement à l'observation et de la sorte saisis sur un mode purement empirique, mais qu'on les déduisit du pensé lui-même.*⁵⁷³

Pour Hegel, Fichte n'est donc pas allé assez loin dans sa critique du kantisme. Il n'a pas voulu quitter, quant à la définition des concepts rationnels, le sol de l'intuition, de l'observation. Il se refuserait à un saut dialectique dans la logique des concepts et ce qu'il entraîne d'un détachement subjectif de la pensée sur toute corrélation empirique, même à partir de la logique des concepts. Fichte, malgré son spiritualisme transcendantal, ne parviendrait pas à quitter le sol de l'intuition sensible et de l'imaginaire qu'il doit spiritualiser excessivement, du fait de cette non rupture. Le saut axiologique et dialectique de la pensée dans l'axiomatique des concepts devrait le conduire, selon Hegel, à détacher la logique du concept de toute confirmation de sa validité dans l'expérimentation. Or Fichte maintient la déduction empirique des concepts comme preuve de leur validité, cela au delà de la nécessité d'une logique transcendantale. Ce faisant, il obère la séparation du concept et de l'objet, du signe et de la chose, de l'esprit subjectif et de la nature et sous-estime ce moment, dans la connaissance, où la connaissance devient essentiellement une science des concepts.

Or une telle séparation, dans son caractère logique inéluctable, n'est-elle pas celle-là même qui marque la crise de la pensée de la représentation, l'écart irrécupérable qui désormais oppose et divise l'empirique, le transcendantal et le formel ? Pestalozzi, de façon pratique, dans sa méthode pédagogique langagière et formelle, n'a-t-il pas, de facto, en quelque sorte déjà réalisé un tel saut ? N'a-t-il pas, en vérité, déjà couplé le transcendantal et le formel du langage en délaissant le sol de l'empirique, sans pouvoir y trouver confirmation ? L'indice manifeste en serait son insistance sur la

⁵⁷³ Hegel. Encyclopédie. Op. cit., p. 108-109.

relation entre apprentissage et langage dans sa pédagogie, déployée finalement à défaut d'une description réelle des mécanismes naturels de l'intuition. Pestalozzi a beau écrire, lui aussi contre toute tendance à un recours excessif aux formes de l'abstraction logique en pédagogie, parce qu'elles écartent l'élève du perçu et de l'exercice réflexif du raisonnement :

*L'extension arbitraire de connaissances superficielles et non adaptées aux circonstances et à la situation de l'enfant, aussi bien qu'une précipitation que déconseille la nature dans les règles de la logique avant que le raisonnement n'ait été lui-même suffisamment exercé, voilà deux travers qui, l'un et l'autre, écartent l'humanité des pures bases de l'art logique, quelque effort qu'elle s'emploie à perfectionner les méthodes d'éducation de l'intelligence.*⁵⁷⁴

N'a-t-il pas déjà franchi, accepté et effectué la séparation dialectique du concept et du sensible ? Et, inversement, ne s'est-il pas trouvé méthodologiquement et épistémologiquement en difficulté dès qu'il a cherché à coupler le transcendantal et l'empirique, voyant se détacher le formel, cherchant alors en vain encore dans l'intuition empirique des enfants, la confirmation de leur intelligence des concepts ? En 1826, il admet lui-même une telle difficulté dans le style parfois un peu confus d'expression conceptuelle qui est le sien :

*Mais s'il est une chose dont, pendant des années, de par l'orientation où il s'était engagé dès le début notre institut n'avait aucun moyen de pousser l'étude, c'était bien la formation de la force perceptive dans toute l'ampleur de ses besoins, comme à la fois dans ses rapports avec la formation conforme à la nature de l'aptitude au langage et avec celle de l'intellect.*⁵⁷⁵

On pourrait de la sorte expliquer, grâce à Hegel, l'incompréhension que Fichte manifeste à l'égard d'un Pestalozzi dont il ne comprend pas l'évolution pédagogique ni les apories et, aussi, pourquoi il s'oppose autant à une logique cognitive et pédagogique qui dépende du signe. Certes, Fichte insiste à son tour sur la dimension de la parole et de la communication comme moyens de la formation des pensées distinctes, cela en opposition à l'abus de l'étude des signes du langage qui ne provoquent qu'obscurité et confusion. Or il méconnaît ici l'articulation fine que Pestalozzi introduit dans son usage pédagogique finalisé du langage. Il ne retient pas la corrélation permanente et appuyée faite par Pestalozzi, certes parfois maladroitement, entre la connaissance du langage, des signes, des mots et des phrases, ainsi que des propriétés formelles, logiques et sémantiques de celui-ci, avec la progression de la réflexion cognitive et la formation à la parole chez ses élèves. C'est pourtant toujours à partir d'un travail sur la langue maternelle et son exercice que tout enseignement est déployé dans ses écoles, en relation avec l'observation. Or cette langue maternelle est bien celle que parlent ses élèves, mais qu'ils apprennent tout autant et non pas une langue ancienne qui ne serait que grammaticale et écrite :

Ce qui est manifeste, c'est que le développement de la faculté du langage doit amener l'élève auquel on veut dispenser une formation naturelle, à s'exprimer sur les impressions perceptives de son entourage et de ses conditions d'existence avec une précision qui corresponde exactement aux clartés que lui auront donné les procédés pédagogiques de la perception. Lorsque

⁵⁷⁴ Pestalozzi. *Le Chant du cygne*, p. 104.

⁵⁷⁵ *Chant du cygne.*, p. 100.

*l'aptitude au langage a été portée chez l'élève à ce niveau, il s'ouvre entre la formation de son aptitude à observer et celle de sa force intellectuelle un abîme qui ne peut être comblé autrement que par un exercice de la parole qui concorde et s'équilibre avec une perception et un intellect naturellement et également éduqué.*⁵⁷⁶

Il y a donc une situation de réflexivité et d'interactivité quant à la langue maternelle qui implique échanges et prises de parole au sein de l'exercice intellectuel et oral commun. On a là une situation d'observation réfléchie du langage qui ne peut pas ne pas susciter des échanges de parole, une pragmatique de la communication. Fichte ne fait-il pas lui-même écho à ce type d'orientation chez Pestalozzi lorsqu'il écrit :

*C'est là précisément, à travers cette claire connaissance de ce qui est véritablement ressenti, que l'homme se trouve formé, non pas par les signes du langage, mais par la parole elle-même et par le besoin de s'exprimer auprès d'autrui, et c'est ainsi qu'il est arraché à l'obscurité et à la confusion pour s'élever à la clarté et à la distinction.*⁵⁷⁷

Pourtant, Pestalozzi n'a jamais écarté des signes la parole, même si la *lettre morte* est aussi pour lui un danger de perte d'intelligence et d'éloignement de la nature vécue. Sa pédagogie réflexive de la forme, du signe et du nombre, est bien sous condition de l'observation et de l'expression orale, de la prise de parole sur les choses par ses élèves. Au reste, pourquoi faudrait-il opposer absolument le langage et la parole, si ce n'est à reconduire une opposition métaphysique entre le signe et le sens, entre l'idée et le mot, qui ferait de l'énonciation orale, parce qu'elle est plus proche de l'intelligibilité intérieure, un sens plein supérieur à celui de l'énoncé écrit ? On sait qu'elle est très ancienne, puisqu'on la trouve dans la philosophie occidentale dès Platon⁵⁷⁸ et qu'elle se voit reconduite et thématifiée par la doctrine chrétienne après Saint Paul, la parole prédicatrice prévalant sur le texte quant à la transmission du message de la foi et de sa vérité⁵⁷⁹. Par la suite, le philosophe chrétien Saint Augustin confondra ces deux doctrines dans la révélation noétique du sens intérieur dans l'âme de l'apprenant. Vers 386, Saint Augustin écrit :

*Par là, je cherche surtout à te persuader, si je le puis, qu'au moyen des signes appelés mots, nous n'apprenons rien, car comme je l'ai dit, la valeur du mot, c'est-à-dire la signification cachée dans la son de voix, nous l'apprenons quand la chose signifiée est déjà connue, plutôt que cette dernière par la signification.*⁵⁸⁰

Une telle conception fait des mots proférés, comme éléments majeurs de la parole, les symboles du sens véritable secret, alors que les signes de l'écriture, les composants analytiques du langage, les signifiants mêmes, ne seraient pas en tant que tels producteurs de sens et d'intelligibilité, mais des dispositifs artificiels vides. Pestalozzi, lui, n'oppose pas dans sa démarche pédagogique l'intuition, les signes du langage, la parole, l'intelligibilité et le sens. Pour autant, jamais il ne privilégie un sens

⁵⁷⁶ *Chant du cygne.*, p. 89.

⁵⁷⁷ Fichte. Op. cit., p. 253.

⁵⁷⁸ Platon. *Cratyle. Oeuvres Complètes*. Vol. I. Paris, Gallimard, Pléiade, 1950.

⁵⁷⁹ Saint Paul. *Épîtres*. Paris, Gallimard, Pléiade, 1971.

⁵⁸⁰ Saint Augustin. *De Magistro* Paris Klincksieck, 1993, p.74.

de la réalité qui ne proviendrait que des signes écrits, des livres, sans qu'il y ait eu au préalable une prise de connaissance par ses élèves de la valeur d'intelligibilité des signes du langage dans leur rapport aux choses et à la parole. Ils sont pour lui à la fois des opérateurs de sens et d'objectivité et des sources de conceptualité, conjointement, quant aux choses et à la parole. C'est pour cette raison même, à l'inverse exactement d'un Hegel, qu'il fait travailler ses élèves à partir de leur langue maternelle plutôt que du grec et du latin. D'une telle conjonction Fichte ne veut rien entendre. Il écrit :

*Dans le champ de la connaissance objective, qui porte sur des objets extérieurs, la familiarité avec les signes du langage n'ajoute rien, pour le sujet connaissant lui-même, à la clarté et à la distinction de la connaissance intérieure, mais elle fait simplement accéder celle-ci au domaine, totalement différent, de ce qui est communicable à autrui.*⁵⁸¹

Il ne voit pas que la parole, qu'il invoque pourtant contre les signes du langage, contre l'écriture, n'est pas qu'un simple instrument de la communication, mais, en tant qu'exercice de réflexion, en tant qu'acte, le médium même qui organise dynamiquement la conjonction de la perception, du signe et du concept dans l'intelligence. Car que serait l'intuition en soi, sans ce pouvoir que recèle le langage de donner aux formes de la perception leur organisation conceptuelle ? Pour Fichte l'intuition comme un en-soi prévaut sur toute autre procédure.

Fichte n'est donc peut-être pas si proche de Pestalozzi qu'il l'affirme. Quant à Hegel, il n'est peut-être pas si loin de Pestalozzi qu'il le prétend, lorsqu'il pose que l'étude de la grammaire est le mode premier de la formation intellectuelle et le plus efficace parce qu'elle expose les catégories, les productions et déterminations propres à l'entendement, comme commencement de la culture logique. Jamais Pestalozzi n'écarter les ressources logiques et catégorielles de la grammaticalité, seulement il ne les enseigne et les développe qu'à partir d'une pratique de l'observation par soi-même des choses et de l'expression langagière, de façon progressive et dynamique. Elle n'implique jamais de nier que les ressources formelles de l'intelligence dépendent des structures du langage. Ce en quoi Pestalozzi, malgré son intuitionnisme naturaliste, ne serait paradoxalement pas totalement étranger, dans sa méthode d'enseignement, à la dénonciation par Hegel de toute corrélation définitive du sensible et du conceptuel, au refus hégélien de toute installation de la conceptualité dans le champ clos d'une vérité intuitive. A l'inverse de cela, également contre Pestalozzi, Fichte se focalise, dans son refus du rôle pédagogique des signes du langage, sur l'importance d'une intuition dont on ne sait plus trop bien, chez lui, si elle est encore naturelle, schématique, formelle ou seulement spirituelle. En tout cas, Fichte assigne à l'obscurantisme la pédagogie linguistique de Pestalozzi en présupposant qu'il lui est des plus fidèles. Parallèlement, Hegel rejette du côté de l'obscurantisme toute pédagogie adossée au sensible et à l'expérimental parce qu'elle ne procède pas, dans son immédiateté, des vérités de la science, celle de la logique des concepts. Il y a là, après

⁵⁸¹ Fichte. Ibid., p.254.

Rousseau et Kant, quelque chose qui se noue d'une problématique polémique, toujours actuelle.

Fichte écrit encore :

*Nous sommes même convaincu que cette perfection de l'intuition doit précéder la familiarité avec les signes linguistiques, et que le fait de procéder en sens inverse conduit précisément à ce monde de ténèbres et de brouillards, ainsi qu'à cette manie précoce de la parole, lesquels Pestalozzi déteste autant l'un que l'autre.*⁵⁸²

Or, Pestalozzi a-t-il jamais nié que la source intuitive, certes chez lui sensible, soit première dans la vie de l'intelligence et son développement ? Un tel dénigrement fait apparaître la relative faiblesse de la doctrine de Fichte qui n'est ni une philosophie suffisamment fondée sur une logique des concepts, détachée du sensible, ni une philosophie empirique sensualiste ou physicaliste, ni non plus une philosophie transcendantale à la façon de Kant, mais, finalement, une sorte de transcendantalisme accroché à une doctrine spiritualiste et naturaliste de la subjectivité qui achoppe sur la question du langage. Il est des plus intéressant de noter qu'une telle philosophie fichtéenne qui, par ailleurs, exalte autant l'identité nationale des allemands autour de leur langue, soit à ce point dans la méconnaissance de l'originalité intellectuelle d'un Pestalozzi qui annonce, par delà son empirisme naturaliste, les psychologies de la forme, la linguistique structuraliste et une version rationnelle de l'éducation active fondée sur l'expérimentation et l'observation, le travail du langage et l'interactivité. Il faut en conclure que la pédagogie autoritaire de la subjectivité spirituelle de Fichte n'est pas celle du langage et de l'activité de Pestalozzi. Quant à l'opposition de Hegel envers Pestalozzi et Fröbel, elle est d'une autre nature.

5-1-5 L'école négative de Hegel.

A l'encontre de Fichte et de Pestalozzi, sans avoir à lui donner raison, il faut admettre que bien plus remarquable et cohérente est la position de Hegel dans son opposition aux pédagogies du spontané et du sensible, à son refus des disciples de Rousseau et du *libéralisme* pédagogique. Ce qu'il affirme très fortement, c'est que l'éducation et l'instruction n'ont pas à souffrir de leur contradiction, de l'opposition de la contrainte et de la liberté, de l'objectivité et de la créativité, ou de la socialisation et de l'épanouissement individuel, à moins de se nier comme possibilité, puisque leur unique devoir est d'assumer et d'organiser le travail du négatif qui préside à la naissance d'une existence subjective consciente et libre, puis rationnelle et conceptuelle, par les moyens de la science et de la grammaire. B.Bourgeois, à sa manière, résume fort bien le sens général des conceptions pédagogiques de Hegel :

Il faut assurément aller chercher ceux qui sont à éduquer, là où il sont, mais pour les arracher à ce qu'ils sont (dans le phénomène). Tel est bien le sens où convergent toutes les thèses éducatives de Hegel : affirmation de la primauté de l'écrit sur l'oral, de la valeur du cours magistral, du bienfait de la coupure entre l'école et la famille, dénonciation de la spontanéité arbitraire et prétentive et exhortation à l'ascèse rationnelle comme seule voie d'accès à la liberté

⁵⁸² Ibid., p. 254.

*vraie, confirmation de la méthode analytique en son austérité, éloge de l'aliénation dans la culture antique ou l'univers des abstractions philosophiques, etc. Dans sa pédagogie – comme dans sa philosophie en général --, Hegel nous rappelle ainsi constamment que c'est seulement par la pleine assumption de la négativité que l'on peut parvenir à la positivité accomplie de la rationalité, identique, pour lui, à la liberté et au bonheur.*⁵⁸³

Il n'y a donc pas d'obligation définitive à opposer la personne naturelle et le citoyen comme des incompatibles, ou l'enfant et l'élève scolarisé. Le second est le devenir du premier par le travail du négatif. C'est en niant la nature enfantine par la contrainte de la vie intellectuelle que l'on fait advenir l'enfant à la maturité, et non point en s'en tenant à l'expression spontanée enfantine de ses faire et percevoir, comme des normes naturelles de l'action pédagogique. Il n'y a donc chez Hegel ni empirisme pédagogique, ni idéal vitaliste et utopique d'une enfance dont le développement naturel préservé par la pédagogie serait la clef de la naissance d'une nouvelle humanité ou de sa régénération. Il s'oppose donc aux utopies pédagogiques. Il n'y a pas non plus chez Hegel de psychologie empirique de l'enfant non plus, si ce n'est à produire l'observation phénoménologique des traits émotionnels élémentaires d'une âme encore sensible. Aucune psychologie pédagogique ne peut pour Hegel fonder un projet éducatif alternatif à celui de la discipline intellectuelle en sa puissante négativité à l'œuvre. Ici, c'est bien la négativité du savoir et de l'étude en tant qu'expression de la nécessité conceptuelle qui vient défaire la simple positivité d'une enfance que l'on doit séparer de toute immédiateté naturelle.

On est bien là aux antipodes d'un Rousseau, mais déjà aussi des futures conceptions éducatives psychologiques fonctionnaliste d'un Claparède et constructiviste d'un Piaget. Pour autant, ce serait un redoutable contre-sens que de faire de Hegel le partisan d'une pédagogie autoritaire qui priverait le sujet individuel de toute autonomie de jugement ou d'action. Il ne s'agit pas pour Hegel de devoir briser la liberté de la conscience et de soi. Dans l'un de ses discours du Gymnase de Nuremberg dont il est le proviseur, le 2 septembre 1811, il déclare :

*L'éducation à l'indépendance exige que la jeunesse soit habituée de bonne heure à consulter son sentiment propre de ce qui convient et son entendement propre, et qu'il soit laissé à sa liberté, là où elle est entre soi et dans ses rapports à des personnes plus âgées, une sphère où elle détermine elle-même son comportement.*⁵⁸⁴

5-2 Rousseau, philosophe de la pédagogie nouvelle.

Pour nier les dangers d'une aliénation des dispositions de notre nature, Rousseau propose, à l'inverse de Hegel, une théorie de l'éducation fondée sur une *méthode inactive* dont le but est de préserver chez l'enfant la maîtrise de son action sur les choses à partir de son expérience et de sa sensibilité.

5-2-1 L'Education nouvelle.

⁵⁸³ Bourgeois, Bernard. Introduction aux *Textes Pédagogiques* de Hegel. Paris, Vrin, 1990, p. 74.

⁵⁸⁴ Hegel. *Textes Pédagogiques.*, p. 110.

Pestalozzi, lui, au contraire de Hegel, s'est montré un héritier direct de la pensée pédagogique de Rousseau, ainsi que le seront, ou prétendront l'être après lui, nombre de pédagogues de la seconde moitié du 19^e siècle, puis, au 20^e siècle, certains des acteurs de l'essor des sciences humaines et sociales, soucieux d'une théorie ou d'une science de l'éducation. A la différence de Rousseau, dont la théorie pédagogique ne s'exprime que sous la forme d'une fiction littéraire et philosophique, Pestalozzi a pu s'efforcer de mettre en œuvre des conceptions éducatives fondées partiellement sur la sensibilité, l'expérience spontanée et l'observation et créer pour cela, sous sa direction, plusieurs écoles en Suisse à l'époque de la Révolution française. Il est donc le véritable fondateur de ce qui s'appellera après lui, en Europe et aux Etats-Unis, l'*Education nouvelle*, par des méthodes qui seront peu à peu désignées comme *actives*. Une telle conception, comme nous l'avons vu, implique que l'on admette, à l'inverse exactement d'un Hegel, qu'il existe chez l'enfant une disposition naturelle à l'usage de ses facultés qui s'exprime dans des apprentissages spontanés liés à ses besoins d'activité et donc une autonomie d'apprentissage et d'action, cause véritable de ses progrès intellectuels et moraux. Une citation de Pestalozzi résume cette orientation :

*Tout enseignement donné à l'homme n'est rien d'autre que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, et cet art repose essentiellement sur la mise en rapport et en harmonie des impressions à donner à l'enfant avec le degré précis de développement de sa force.*⁵⁸⁵

On voit bien ici qu'il ne s'agit pas d'une absence d'enseignement, mais d'un étayage de l'action éducative et de l'instruction sur l'évolution de l'enfant et de ses capacités propres, de ses *forces*. L'un des exemples classiques d'étude et d'analyse de cette autonomie spontanée dans la littérature scientifique et pédagogique, est la place du *jeu* dans l'expérience enfantine. Celui-ci se voit considéré comme une forme d'apprentissage spontanée, donc susceptible d'un usage pédagogique ou éducatif contextualisé. Rousseau écrit déjà en ce sens : *car enfin, de quoi s'amuseront-ils dont je ne puisse faire un objet d'instruction pour eux ?*⁵⁸⁶ De cette importance du jeu dans l'apprentissage, F.Fröbel, l'un des disciples de Pestalozzi, fera l'un des axes de ses conceptions pédagogiques. Le jeu étant pour celui-ci le moyen par lequel l'enfant fait le lien entre sa vie intérieure et le monde naturel.⁵⁸⁷ De manière générale, de telles orientations pédagogiques impliquent qu'il faille, dans le cadre d'une institution scolaire ou d'une action éducative préméditée, favoriser l'expression et le développement des capacités de l'enfant. Il ne faut donc jamais imposer à sa volonté la contrainte d'une conduite obtenue par des formes répressives et autoritaires d'éducation, ou l'obliger à avoir recours à une abstraction intellectuelle et morale imposée trop tôt. Dans les deux cas, on le priverait

⁵⁸⁵ Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve, Castella, 1985, p. 60.

⁵⁸⁶ Rousseau, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*. Paris : La Renaissance du livre, 1925, Tome I, liv. II, p. 165.

⁵⁸⁷ Froebel, Friedrich. *L'Education de l'homme*. 1826.

du choix de ses objets d'intérêt et d'attention, de l'expérience concrète de sa propre action d'apprentissage, ou de celle de la formation progressive de la volonté et de la pensée.

Selon l'hypothèse axiologique qui fonde la pédagogie nouvelle, au moins depuis Rousseau, les limites et les nécessités que l'enfant rencontre dans ses actes et par son expérience vont le conduire non seulement à apprendre, mais aussi à délimiter ses actions par lui-même et, ce faisant, à exprimer sa conscience affective, morale et intellectuelle, à son rythme, c'est-à-dire selon les degrés de son développement. De la sorte, il va pouvoir appréhender directement le sens des choses qu'il découvre et apprend, à son niveau d'expérience, sans qu'il y ait eu besoin de l'obliger à assimiler et à comprendre sous l'effet de l'autorité directe d'un éducateur, d'un précepteur ou d'un instituteur. Or ce serait là un contre-sens supplémentaire que de croire que cela puisse se mener à bien sans aucune négativité, sans aucune dialectique, ni non plus en l'absence d'exercice d'une action éducative et d'enseignement, même si elle ne se produit que de manière indirecte. Contrairement aux idées reçues à ce propos, Rousseau n'écarter jamais de sa conception pédagogique la nécessaire délimitation des conduites et de l'intelligence chez l'élève. Il y a bien, chez l'inspirateur des orientations non directives de l'éducation nouvelle, une théorie de la négativité dans l'éducation qui procède des limites de la nature, ou du réel, mais également d'une délimitation intellectuelle et morale de la connaissance et de l'action. Ce en quoi son libéralisme pédagogique ne va pas sans une théorie dialectique de la nécessité et de la liberté, de la spontanéité et de l'instruction nécessaire de soi. Ce qui le distingue très nettement de Hegel, c'est qu'elle ne procède pas d'une institution intellectuelle de l'éducation par l'instruction. Pour Rousseau, le problème se pose tout autrement, ne serait-ce que parce que, dans sa doctrine, l'éducation précède l'instruction.

5-2-2 La négativité de l'éducation selon Rousseau.

Préoccupons-nous de parcourir et d'étudier les conceptions de cette doctrine de l'éducation présentée par Rousseau dans l'*Emile*, un ouvrage qui paraît en 1762, peu après son *Contrat social*. De la négativité de l'éducation, au sens de Hegel, et de sa nécessité quant à la nature spontanée, du fait des obligations de la socialisation, Rousseau n'ignore rien :

*Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. (...) Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune.*⁵⁸⁸

De cette orientation socialisatrice, Durkheim, nous l'avons vu, reprendra les tenants en lecteur de Rousseau. Mais à la différence de Hegel, Rousseau ne centre pas directement son propos sur l'opposition de la nature sensible et de la vie rationnelle de l'esprit. Dans le discours de Rousseau, elle apparaît comme l'opposition d'une *raison sensitive* à une *raison intellectuelle*. Elle est

⁵⁸⁸ Rousseau. *Emile*. Paris : La Renaissance du livre, 1925, Tome I, liv. I, p. 14.

fortement marquée chez lui par un héritage empiriste et sensualiste, celui de la différence de la simplicité du senti et de la complexité du conçu, de la sensation et de l'idée et n'est pas en soi discontinuiste. Elle n'est donc pas encore la séparation hégélienne du sensible naturel et de l'intellect conceptuel en tant que dialectique de la dissociation du spirituel et du naturel. On pourrait dire qu'il s'agit à peu près exactement du contraire, de retrouver ce qu'il y a de spontanément spirituel dans le naturel. Chez Rousseau, l'intelligence générale abstraite n'apparaît pas avant treize-quinze ans, et la raison intellectuelle n'est propre qu'à l'homme adulte, après vingt ans. Rousseau est un préformationniste qui voit dans la nature un ordre régulateur déjà constitué, déformé par la société. Pour autant, Rousseau va déployer, dans l'*Emile*, une théorie de la pensée sensible et imaginative de l'enfance opposée à celle de l'adulte rationnel, dans leur dimension d'incompatibilité spécifique. Pour cela, il établit des degrés de maturité distincts par essence, chacun disposant en soi de sa perfection. Il écrit :

*Ainsi ce que j'appelais raison sensitive ou puérile consiste à former des idées simples par le concours de plusieurs sensations; et ce que j'appelais raison intellectuelle ou humaine consiste à former des idées complexes par le concours de plusieurs idées simples.*⁵⁸⁹

Cette opposition, dès que l'on quitte une vision strictement empiriste, fait appel à la scission dialectique, dans l'intellection du sujet humain, du spirituel et du sensible en tant que séparation et différence du concept et de l'intuition. Elle conduit, chez Hegel, à valoriser dans l'enseignement donné la négation négativante qu'opère l'entendement logique et catégoriel sur la perception sensible et intuitive enfantine. Une telle négativité doit s'exercer dès que l'élève peut se soumettre à une éducation essentiellement intellectuelle et grammaticale, en l'occurrence à partir de six-huit ans dans le système scolaire de l'Allemagne bavaroise de cette époque. Selon Hegel, l'entendement ne peut accéder à la compréhension d'une loi générale qu'en supprimant de la perception du phénomène qui s'y rapporte les formes fluentes, dispersées et inessentielles de son devenir. Il doit donc supprimer, dépasser et relever la perception sensible, pour accéder à l'intellection de l'essence du phénomène avant que d'en poser, sur le plan logique, le contexte relationnel d'ensemble, le concept objectif détaché de toutes intuition et représentation initiales.

Or, pour Rousseau, la question de l'éducation n'est pas que la séparation de l'intelligible et du sensible, de l'enfant et de l'adulte, elle est déterminée par le problème politique, mais tout autant psychologique et moral, de l'opposition de la nature et de la société. Il pose l'éducation sous la condition d'une alternative : *ou l'éducation de l'homme, ou celle du citoyen*. Sa théorie de l'éducation est d'abord une conséquence de son anthropologie et de sa philosophie politique, elle n'est donc pas d'emblée épistémologique et pédagogique. La plupart des commentateurs de Rousseau ont souligné que l'on ne saurait disjoindre la théorie de l'éducation de Rousseau de

⁵⁸⁹ *Emile*. Ibid., Tome I, liv. II, p. 179.

l'ensemble de sa philosophie. Se référant aux travaux de R.Derathé et de P.Burgelin, en 1956, J.Château écrit :

*Aujourd'hui des travaux éminents ont rendu désuète l'interprétation parfois avancée autrefois, selon laquelle l'Emile serait à part dans l'œuvre. Mais Rousseau lui-même a sans cesse signalé cette unité de son œuvre.*⁵⁹⁰

En cela, l'Emile ne peut être lu isolément comme un traité de pédagogie, ni non plus comme un livre de psychologie empirique comme le feront les psychologues et pédagogues du 20^e siècle. Pour autant, le problème de la différence du naturel et du social rencontre aussi chez Rousseau la distinction et l'opposition, pour l'enfant, du sensible et du rationnel comme un problème spécifique. La question de leur opposition éventuelle, voire la division qu'elle recèle entre naturalité enfantine et artificialité intellectuelle sociale, ne lui est donc pas indifférente, à la fois sur le plan d'une méthode d'enseignement ou d'éducation et sur celui d'une théorie de la cognition et du développement personnel, ne serait-ce que parce qu'il s'agit en cela d'un enjeu philosophique plus général, celui de l'unicité quant à soi. P.Burgelin écrit à ce propos que, selon Rousseau :

*Le but de l'éducation est de saisir l'enfant avant toute division, dans l'immédiate simplicité de la nature, pour le conduire à l'unité qui transcende dans l'ordre toute division.*⁵⁹¹

Que dans cette différence du sensible et du rationnel, il y ait opposition, séparation et douleur, division et scission pour la conscience individuelle, Hegel l'affirme pourtant nécessaire et souhaitable. A.Sauvagnargues écrit à ce propos :

*Le développement de la liberté, simultanément pensée et agir, exige une pédagogie du déchirement, du long voyage, de la sortie hors de soi-même que Hegel pense sous le nom d'aliénation (...). Il n'y a pas de libération sans ce travail de la négativité, qui exige en premier lieu une véritable aliénation, un déchirement, une sortie hors de l'immédiateté première qui permet la prise de conscience et la restauration de son unité, portée à un plus haut degré d'universalité.*⁵⁹²

D'une telle souffrance affective pour le sujet humain, Rousseau n'est pas ignorant. Mais, pour lui, la période du tourment des passions, des contradictions morales, est propre à l'adolescence et au jeune adulte, elle ne concerne pas directement l'enfance. Ce qui ne signifie nullement que l'enfance soit sans affectivité ni désir, bien au contraire. Remarquons que la question des orientations éducatives vient ici s'articuler très nettement avec un point dont l'investigation prendra au 20^e siècle une place prédominante dans la psychopédagogie et dans la psychiatrie de l'enfant, ainsi que dans la psychanalyse. C'est celui des affects subjectifs contradictoires liés aux apprentissages et du sens qu'on doit leur attribuer dans le vécu de l'enfant. Rousseau, sans nier l'existence de cette opposition potentielle du sensible et de l'intelligible, opère à rebours d'elle et la déplore en se souciant d'abord de la nature spontanée et, dans celle-ci, de la condition d'enfance. Il s'agit pour lui de nier l'effet négateur d'une telle opposition. De la maintenir a priori comme principe de

⁵⁹⁰ Château, Jean. *Les grands pédagogues*. Paris, Puf, 1956, p. 170.

⁵⁹¹ Burgelin, Pierre. *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*. Paris, Puf., 1952, p. 502.

⁵⁹² Sauvagnargues. *Opus cit.*, p. 258.

l'éducation, relèverait d'une ignorance de la différence profonde, dans l'humanité, de la nature et de la société, de l'expérience sensible et existentielle naturelle, ante-rationnelle, et de la raison logique et sociale dénaturante, la différence de l'humanité et de la citoyenneté.

Rousseau procède donc d'abord à partir d'une autre opposition, presque axiomatique et/ou conjecturée, celle de l'être humain en son état de nature originnaire à celui des sociétés humaines historiques et actuelles. Une condition que l'on peut retrouver chez l'enfant. On sait qu'une telle différence doit, selon Rousseau, être postulée avec la valeur d'un fait. Il apparaît comme la différence, que l'on doit nécessairement conserver, entre un caractère humain spontané authentique, celui d'une liberté heureuse et inaliénable, et son état modifié et dégradé de dépendance et de souffrance dans une vie sociale où se sont déployés des rapports d'inégalité qui ne sont pas dus à la nature. Une telle différence doit être admise et déployée dans l'analyse psychologique, culturelle et sociale, si l'on veut sauvegarder pratiquement pour l'homme sa liberté politique, la perspective de son humanité morale véritable et la possibilité de son bonheur. Mais le fait qu'il y ait eu un état de nature et de pouvoir en dégager les caractéristiques, est des plus difficile à attester. Rousseau écrit :

*Car ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originnaire et d'artificiel dans la nature actuelle de l'homme, et de bien connaître un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent.*⁵⁹³

Logiquement et dialectiquement, une telle démarche revient à nier une négation : l'aliénation de l'homme naturel à la dépendance sociale artificielle qui est une négation de sa nature. Celle ci découle des nombreuses transformations que la nature humaine a pu subir en s'altérant de plus en plus à travers la modification de ses conditions d'existence :

*(...) l'âme humaine altérée au sein de la société par mille causes sans cesse renaissantes, par l'acquisition d'une multitude de connaissances et d'erreurs, par les changements arrivés à la constitution des corps, et par le choc continu des passions, a, pour ainsi dire, changé d'apparence au point d'être presque méconnaissable; et l'on n'y retrouve plus, au lieu d'un être agissant toujours par des principes certains et invariables, au lieu de cette céleste et majestueuse simplicité dont son auteur l'avait empreinte, que le difforme contraste de la passion qui croit raisonner et de l'entendement en délire.*⁵⁹⁴

En ce sens, pour Rousseau, l'éducation doit permettre de conjurer et de réparer cette rupture négative, cette négativité qui oppose et sépare une nature humaine originnaire, reliée au sensible, inférieure dans ses capacités rationnelles, mais supérieure dans la simplicité adéquate de ses mœurs, à une humanité dénaturée, historique, perfectible certes et désormais nécessairement politique, mais inférieure dans sa condition économique, politique et morale, car corrompue du fait de l'aliénation de la liberté aux contraintes et aux vices qui dominent la vie sociale. Domination, dépendance, soumission, dépossession, intempérance, avidité, rivalité, impuissance, orgueil, conformisme,

⁵⁹³ Rousseau. *Discours sur l'origine de l'inégalité*. Paris, Garnier-Flammarion, 1971, p. 151.

⁵⁹⁴ Rousseau. *Ibid.*, p.150.

hypocrisie, violence meurtrière, égoïsme, sont certains des noms qu'on peut donner, à la lecture de Rousseau, à ces maux, à ces passions négatives, dont l'éducation doit interdire chez l'enfant l'installation dans son rapport spontané à lui-même et aux autres.

5-2-3 Une méthode inactive d'éducation.

A défaut de pouvoir agir sur la société, il va falloir changer l'éducation de l'enfant afin d'empêcher la reconduction de ce qui dénature l'humanité. Si l'enfance exprime en elle plus spontanément la nature humaine initiale conforme à l'ordre naturel, il va falloir non seulement la préserver mais aussi s'y adapter. Rousseau va en ce sens préconiser d'opposer à une éducation intellectuelle et morale fondée sur l'étude livresque et l'habitué du comportement à des règles hétéronomes imposées à l'activité enfantine, à ses mouvements, une toute autre orientation. Cette éducation, qui ne s'appelle pas encore *nouvelle*, donnerait à l'enfant le temps nécessaire d'un accès propre à sa liberté et à sa maturité, indépendamment de son aliénation trop précoce à la conformité sociale et au type de rationalité qu'elle induit chez l'homme adulte, certes objective et intellectuelle, mais moralement pervertie. Elle saurait préserver chez l'enfant les qualités de la nature originaire sous-jacente de l'humanité, telles que celles-ci s'expriment chez lui spontanément. Une citation de l'*Emile* rassemble la démarche pédagogique de Rousseau en son principe directeur :

*La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune (...). Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toutes choses sa volonté sitôt qu'il en aura une.*⁵⁹⁵

Rousseau exprime là une défiance envers l'habitude dans l'éducation. Celle-ci déforme la nature de l'enfant en lui imposant des comportements stéréotypés et artificiels qui ne sont pas en soi éducatifs et, parce qu'elle relève d'un conditionnement, ne distingue pas son être des formes de la vie animale. Notons qu'il y a là une rupture nette avec le modèle éducatif traditionnel d'origine aristotélicienne. Rousseau écrit encore : *l'inhabitude de penser dans l'enfance en ôte la faculté durant le reste de la vie*, puisque l'habitué dissuade de toute action d'intelligence effectuée par soi-même en réduisant la volonté à la passivité. Dans un tout autre paradigme, Darwin, en 1871, fait écho à une telle orientation, cela parce qu'il distingue aussi le développement de l'intelligence chez l'homme des conduites reproductrices de l'hérédité :

*Nous savons bien peu de choses sur les fonctions du cerveau, mais nous pouvons concevoir que, à mesure que les facultés intellectuelles se développent davantage, les diverses parties du cerveau doivent être en rapports de communication plus complexes, et comme conséquence, chaque portion distincte doit tendre à devenir moins apte à répondre d'une manière définie et héréditaire, c'est-à-dire instinctive, à des sensations particulières. Il semble même y avoir certains rapports entre une faible intelligence et la formation d'habitudes fixes, mais non pas héréditaires.*⁵⁹⁶

⁵⁹⁵ *Emile*, T.1, liv. I, p. 47.

⁵⁹⁶ Darwin, Charles. *La descendance de l'homme*. Paris, l'Harmattan, 2006, p. 70.

On observera ici que le préformationnisme de Rousseau ne se montre pas absolument incompatible, sur le plan éducatif, avec la théorie évolutionniste à venir, du fait chez lui d'une vision dynamique de l'intelligence et de la sensibilité en rapport avec des conduites. En 1948, l'historien anglais des idées A.O.Lovejoy en fait déjà l'observation⁵⁹⁷. Parce qu'il veut réfuter, en les anticipant, les réticences qui pourraient surgir à l'exposé d'une méthode d'éducation fondée sur l'abstinence de toute démarche artificielle d'enseignement, cela afin que l'élève ne soit pas contraint d'apprendre contre son désir d'apprendre et donc dissuadé, Rousseau, après avoir cité le philosophe et rhéteur latin Quintilien, la définit comme une méthode inactive : *plus j'insiste sur ma méthode inactive, plus je sens les objections se renforcer*, écrit-il.⁵⁹⁸ Elle est, ainsi nommée, la matrice philosophique de ces futures méthodes d'éducation qui, au début du 20^e siècle, vont se désigner, à l'inverse de cette dénomination, comme des *méthodes actives*. L'abstention de l'éducateur venant méthodologiquement favoriser l'activité d'apprentissage de l'élève.

En 1935, à Rousseau, Piaget accordera la valeur d'être le premier véritable théoricien des méthodes pédagogiques nouvelles, cela malgré ses présupposés philosophiques et l'absence chez lui de tout contexte scientifique expérimental. Il écrit :

*A cause même de ses convictions sur l'excellence de la nature et la perversion de la société, Rousseau en est venu, par cette voie imprévue, à l'idée que l'enfance est peut-être utile, puisque naturelle, et le développement mental peut-être réglé par des lois constantes. L'éducation devrait donc utiliser ce mécanisme au lieu d'en contrarier la marche.*⁵⁹⁹

Pourtant une telle assimilation ne va pas absolument de soi. Pour Rousseau, à la différence de Piaget, une telle abstinence éducative n'est pas que de favoriser l'expression d'un processus de développement, psychophysiologique, mais a d'abord pour finalité de permettre à l'enfant une conduite non déviée de sa nature d'être moral. Elle doit préparer, quand l'adolescence et ses passions l'aura rendu possible, sa formation ultérieure à une morale rationnelle authentiquement vertueuse permettant l'existence civile. Son éducation est donc portée par un projet de nature sociale et politique. Et pour cela, il faut contredire la société, donc aussi la nature telle qu'elle est. La positivité psychique, comme réaffirmation positive de la nature morale et libre de l'enfance, est donc bien sous la condition d'une double négation, des mœurs sociales et éducatives d'une part, dénaturées, et, d'autre part, de la nature de l'enfant dans ce qui serait son cours, si l'éducation négative n'intervenait pas. En 1978, B.Lecchevalier se livre à une critique radicale et incisive d'une telle assimilation qui viendrait séparer la psychologie empirique de la raison pratique, de ses prescriptions nécessaires, parce qu'elle tendrait à reconduire la nature telle qu'elle est, c'est-à-dire, pour Rousseau, déjà toujours dénaturée par la société. Elle ne serait alors plus qu'instrumentale,

⁵⁹⁷ Lovejoy, Arthur O. *Essays on the history of ideas*. 1948. Mentionné par J.Lacroix, *Revue française de science politique*. Recension de *La philosophie de l'existence*. De P.Burgelin. 1952, Vol.2, N° 2, p. 408-411.

⁵⁹⁸ *Emile*, T.1, liv. II, p. 121.

⁵⁹⁹ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie. Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques*. Paris : Denoël, 1969, p. 189-191.

faite de techniques pédagogiques subordonnées à la psychologie positive, répondant à des besoins sociaux et non plus éducation destinée à faire naître chez l'enfant le sentiment de sa liberté morale à venir et des devoirs qu'elle représente. Il écrit :

Si une psychologie pédagogique ne porte pas de jugements de valeur, elle est contrainte à mettre entre parenthèse l'idée de vocation humaine ; elle ne peut que chercher à adapter l'enfant à l'enseignement ou, toujours par le truchement du psychopédagogue, l'enseignement à l'enfant, mais à un enfant déjà dénaturé. (...) Au fond c'est parce qu'elle est normative que la véritable psychologie est chez [Rousseau] immédiatement psychopédagogique.⁶⁰⁰

Pour autant, il apparaît que de devoir s'appuyer sur l'évolution spontanée de l'enfant sans avoir à lui infliger les contraintes d'une éducation détachée des préoccupations et expériences de son âge, revient à nier tendanciellement aussi le rôle et la valeur fortement édifiante, instituante, de l'action éducative d'autorité et sa nécessité précoce. Rousseau ouvre là à une redoutable contradiction dans l'éducation à la liberté qu'il préconise. On ne peut pas non plus rejeter toute abstinence et réserve quant aux dimensions normatives et prescriptives dans l'éducation et la pédagogie, à moins de risquer, de nouveau, de verrouiller la liberté en acte de l'enfance que l'on appelle. Encore une fois, pour Rousseau, cela n'implique jamais la disparition de l'autorité et de son pouvoir normatif, mais un déplacement des formes de son exercice. Pour autant, on admettra que cette éducation à la nature de soi, morale et libre, est nécessairement sous la condition d'un système de valeurs morales et politiques. Il ne s'agit donc pas d'une éducation individualiste et familiale dont le cadre ne serait que celui d'une petite communauté scolaire.

5-2-4 L'éducation négative.

C'est tout de même une sorte d'anti-éducation, éducative par prévention, que préconise Rousseau, une éducation qu'il faut qualifier avec lui de négative. Il écrit en ce sens :

La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur.⁶⁰¹

En 1912, le psychologue suisse E. Claparède, rendant lui aussi hommage à Rousseau, écrira :

En sorte que, on le voit, cette éducation négative est au fond l'éducation la plus vraiment active qu'il se puisse imaginer, puisqu'elle met constamment en jeu l'initiative de l'enfant, ses « ressorts », ses impulsions spontanées, sa volonté.⁶⁰²

Dialectiquement, Rousseau préconise d'opérer la négation de cette négation de la nature spontanée de l'enfant qu'impose l'éducation rationnelle répressive et autoritaire, mais en s'assurant de prévenir toute déviation de la nature. L'abstinence d'éducation apparaît ici comme une sorte de

⁶⁰⁰ Lechevalier, Bertrand. « Jean-Jacques Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle », in *J.-J. Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*. Colloque du 2^e centenaire de la mort de Rousseau, à Chantilly. Paris, Beauchesne, 1980, p. 365.

⁶⁰¹ *Emile*, T.1, liv. II, p. 87.

⁶⁰² Claparède, Edouard. "J.J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", in: *L'Éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 125.

positivité négative environnée de négations, de précautions. Selon Rousseau, il est préférable de s'abstenir d'imposer à l'enfant des apprentissages dont il ne peut éprouver ni le sens, ni l'utilité, avant que ne se soit formée chez lui la capacité à raisonner, c'est-à-dire seulement après la puberté, si l'on suit sa chronologie du développement. Cela ne signifie pas nécessairement ne rien lui enseigner, il s'agit de ne pas s'écarter de la nature. P.Burgelin écrit :

*Il suffit de proposer chaque enseignement à l'heure que fixe son évolution, de telle sorte que l'éducation soit intrinsèquement, si l'on ose dire, une dénaturation naturelle, qui porte l'enfant au-dessus de la nature sans jamais le fabriquer contre elle.*⁶⁰³

Ce en quoi, il faut dénaturer l'enfant, mais sans pour autant l'installer dans une négation de sa nature qui le forcerait à cesser d'être ce qu'il est. C'est donc là comme une anti-négativité positive qui s'efforce de nier la négation que serait la négativité. La négativité porte donc ici, non point sur une nature enfantine *anomique* ou animale, primitive ou sauvage, que l'éducation devrait contrecarrer et dresser pour instruire l'enfant de son humanité, comme chez Kant, mais sur le geste éducatif lui-même qui doit s'auto-limiter, voire supprimer sa visée normative précoce afin de ne pas agir à contre-temps et pour rien. Car, pire encore, le geste éducatif peut se montrer corrupteur, ou en détruisant l'authenticité morale spontanée que l'enfant manifeste dans ses actes, ou en traitant ses conduites d'enfant comme s'il possédait une responsabilité rationnelle et une intellectualité toutes deux déjà formées.

Rousseau, par ailleurs, n'oppose pas autant l'animalité à l'humanité, comme le ferait un cartésien qui ne verrait dans la première qu'une absence de pensée, donc à la fois de volonté, de jugement et d'entendement. La différence entre enfance et animalité ne tient pas pour lui à l'entendement, mais à la liberté. Il écrit :

*Tout animal a des idées puisqu'il a des sens, il combine ses idées jusqu'à un certain point, et l'homme ne diffère de la bête que du plus au moins. (...) ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. (...) car la physique explique en quelque manière le mécanisme des sens et la formation des idées ; mais dans la puissance de vouloir ou plutôt de choisir, et dans le sentiment de cette puissance on ne trouve que des actes purement spirituels, dont on n'explique rien par les lois de la mécanique.*⁶⁰⁴

Hegel, lui, serait évidemment opposé à l'apparente naïveté d'une telle naturalisation des formes de l'entendement qui découle chez Rousseau des idées matérialistes, sensualistes et empiristes du 18^e siècle. Ici, encore, celui-ci anticipe des conceptions du vivant du naturalisme évolutionniste tel qu'on le trouvera chez Darwin et qui ne voit dans la différence de l'homme et de l'animal qu'une différence de degré, pour les mammifères et les oiseaux. Le naturaliste postule que l'on trouve chez les animaux des formes de raisonnement et déjà du langage, bien que le degré de développement des facultés mentales par le moyen du langage et de l'usage de l'abstraction y soit bien moindre :

⁶⁰³ Burgelin, Pierre. *La philosophie de l'existence de J.-J.Rousseau*. Paris, Puf, 1952, p. 484.

⁶⁰⁴ Rousseau. *Discours sur l'inégalité*, op. cit, p. 171.

*On admet généralement que les animaux supérieurs possèdent les facultés de la mémoire, de l'attention, de l'association et même une certaine dose d'imagination et de raison. Si ces facultés, qui varient beaucoup chez les différents animaux, sont susceptibles d'amélioration, il ne semble pas absolument impossible que les facultés plus complexes, telles que les formes supérieures de l'abstraction et de la conscience de soi, etc., aient résulté du développement et de la combinaison de ces facultés plus simples.*⁶⁰⁵

Bien entendu, Rousseau n'est pas Darwin, ne serait-ce que pour son insistance sur la dimension transcendante et spirituelle d'autodétermination de la volonté qui disparaît dans l'évolutionnisme et le matérialisme biologique. Pour autant, sa volonté d'inclure l'homme dans la nature le conduit à un déplacement significatif de la différence de l'homme et de l'animal qui, dans son naturalisme, s'efforce de rompre avec la métaphysique dualiste du rationalisme. Par ailleurs, Hegel ne pourrait rien objecter au rapport entre volonté et liberté au sein de la conscience subjective tel que Rousseau le distingue. Rousseau, ici, disjoint nettement l'exercice spontané de l'intellection et de la volition de celui, proprement spirituel et/ou rationnel, de la puissance de décider qu'on peut dire relatif au pouvoir de juger. En cela, il se montre proche de Kant et même de Fichte. Il y a pour lui, dans la nature humaine, une nature supplémentaire par liberté qui justifie d'emblée, et cela dès l'enfance, d'une autre démarche éducative que celle de la répétition et de l'habituation. Postulant, comme Kant, une liberté à l'œuvre dans la raison pratique de l'être humain, il en tire pourtant des conséquences exactement inverses quant à l'éducation des enfants. Il ne justifie pas le recours à l'exigence disciplinaire imposée dès l'enfance.

Une telle orientation vers l'éducation négative et qui autorise à prendre en compte, par abstinence, la spontanéité de l'enfant, fait ressortir un problème important que déplace la logique de Rousseau. Dans la démarche éducative commune, plus ou moins issue du rationalisme, l'enfant est considéré d'emblée potentiellement responsable de lui-même et de ses actes, puisque identifié à la personne d'un adulte doué de raison. Il est celui-ci en miniature. Mais tout autant, pratiquement, l'enfant est jugé péjorativement pour agir de façon encore irresponsable et irrationnelle, toujours en comparaison de l'adulte. Il apparaît alors nécessaire de le corriger, de l'édifier, en affrontant sa volonté pour le contraindre à se transformer et devenir l'être de raison qu'il est sans l'être encore vraiment. Or, pense Rousseau, là est l'erreur et le caractère déviant d'une autorité éducative prônant de façon précoce l'obligation disciplinaire et morale, parce qu'elle ne reconnaît pas l'enfance. C'est tout le contraire qu'il faut donc préconiser. En 1780, dans la lignée de Rousseau, Kant écrira de même : *la volonté de l'enfant ne doit pas être brisée mais dirigée en sorte qu'elle se plie aux obstacles naturels*⁶⁰⁶. Cependant, il maintiendra la nécessité axiologique d'une norme disciplinaire hétéronome et éducatrice.

⁶⁰⁵ Darwin. Op. cit., p. 88.

⁶⁰⁶ Kant. *Propos de pédagogie*. Op. cit., P.1184.

Selon Rousseau, il faut plutôt s'efforcer de faire en sorte que l'élève ne prenne ses leçons que de la nature, des circonstances et du milieu et n'ait pas à subir les injonctions des éducateurs. L'action de l'enfant et ses conséquences directes, y compris négatives parce que défavorables à l'enfant, doivent toujours prévaloir sur les prescriptions morales de l'éducation. Ce faisant, parce qu'il : *ne s'accoutume point à recourir sans cesse aux autres*, l'élève de Rousseau n'est pas prisonnier d'un univers de savoir verbal, formel, qu'il ne comprend guère, mais : *agit toujours d'après sa pensée* et, de ce fait, *sait fort bien faire ce qui lui convient*.⁶⁰⁷ Quant au maître, il doit s'abstenir de toute action directe et éviter de donner l'impression qu'il dirige les efforts de l'élève. Il ne doit pas le rendre dépendant de ses décisions et soumis à une contrainte non consentie, contrainte à laquelle ce même élève répondrait immanquablement par l'opposition et l'indiscipline afin de préserver sa liberté de l'autorité. Il s'agit donc pour Rousseau de : *gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien*.⁶⁰⁸ Presque comme un sage taoïste enseignant l'agir du non agir. Cela n'implique jamais une absence de directivité de la part de l'éducateur, mais elle doit être inapparente : *qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez*, préconise Rousseau. Puisque l'enfant est tout d'abord faible et dépendant de l'éducateur, ayant moins de pouvoir qu'il n'a de désirs, il est inutile de lui infliger un rapport d'autorité. Celui-ci n'aura que des contre-effets et ne lui enseignera rien de précis quant à ses possibilités naturelles, ni aux difficultés du monde réel qu'il lui faut apprendre à affronter par lui-même.

Une telle *éducation négative* implique une inversion des rapports traditionnels d'obéissance et de choix chez l'enfant, parce qu'il ne doit plus se vivre comme assujéti à l'adulte, bien qu'il ne cesse pas de l'être : *sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse*.⁶⁰⁹ Or il n'y a pas là, selon Rousseau, hypocrisie de l'adulte, comme la critique a pu l'affirmer à son encontre, voire de perversion de l'autorité et de ses pouvoirs, du fait d'une dissimulation vicieuse de son rôle. Ainsi R.Schérer ne verra dans l'éducation négative de Rousseau qu'un système de contrôle accentué, privant l'enfant de tout droit, une négativité intégrale donc, sans reste du côté de la liberté⁶¹⁰. Selon celui-ci, il serait semblable au dispositif de surveillance du *Panopticon* de J.Bentham, dont Foucault fait la description comme moyen d'induire, chez celui que l'on surveille, *un état conscient et permanent de visibilité qui assure le fonctionnement automatique d'un pouvoir*⁶¹¹. Sans entrer ici trop longuement dans la controverse, il paraîtra disproportionné d'assimiler l'éducation négative et un système carcéral. J.Château est plus nuancé sur ce point, bien qu'il ne soit pas sans critiquer les limites pédagogiques de Rousseau :

⁶⁰⁷ *Emile.*, tome I, liv. II, p. 124.

⁶⁰⁸ *Ibidem.*, tome I, liv. II, p. 124.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, tome I, liv. II, p. 125.

⁶¹⁰ Schérer, René. *Essais sur l'éducation négative*. Paris, ESF, 1976.

⁶¹¹ Foucault. *Surveiller et punir*. Op. cit., p.234.

*En réalité, la nature dans laquelle vit Emile, c'est une nature choisie, un milieu arbitrairement et diligemment mis au point par le gouverneur, disons le mot, un milieu éducatif, et même un matériel auto-correcteur.*⁶¹²

Il y a certes là une ruse, par la constitution d'un milieu artificiel qui fonctionne comme nature correctrice et directrice à des fins pédagogiques. Mais faut-il dénigrer absolument le principe d'un tel dispositif comme une *aliénation active qui étoufferait le libre-arbitre*, comme l'écrit J.Château ? N'est-il pas nécessaire d'y recourir dès lors qu'on veut laisser à l'enfance, au sein de la société, une possibilité de libre-expression de son expérience du monde et de son vouloir ? Au delà du recours à la ruse pédagogique, cet exercice indirect de l'autorité et du contrôle sur les actes de l'enfant ne procède pas que d'une disposition tortueuse dont la finalité serait de mieux asservir en se dissimulant. Pour autant, on admettra que la doctrine de l'éducation négative est marquée de façon intrinsèque par du contradictoire, comme si l'intention, si forte chez Rousseau de nier la négativité sociale, le conduisait à la réintroduire en cette ambivalence qui la fait être à la fois contrainte et liberté. S'il s'agit bien de nier la négativité dénaturante, de supprimer cette négativité, il faut s'entourer de précautions et s'assurer que l'on pourra empêcher, nier toute dénaturation, contrôler l'écart. Il y a donc bien une négativité enfouie dans cette lutte éducative contre toute négativité dénaturante.

Car, pour Rousseau, il y a d'abord la nécessité de faire obstacle à toute dénaturation afin de permettre à l'enfant d'accéder, par l'expérience directe et de lui-même, à une véritable autonomie conforme à sa nature d'être libre. Une telle liberté saura se limiter d'elle-même affirme-t-il. *L'homme vraiment libre ne fait que ce qu'il peut*, écrit Rousseau. Qu'un tel exercice précoce chez l'enfant par soi de la liberté, soit dépendant d'une situation pédagogique artificielle et contrôlée, d'un milieu pédagogique, ne l'invalide pas pour autant absolument. J.Chateau résume fort bien une telle orientation :

*Assurons la liberté d'Emile, et, pour cela, laissons-lui suffisamment de champ pour qu'il en fasse l'épreuve. Laissons-le se façonner lui-même, au lieu de vouloir le façonner, ou plutôt faisons en sorte qu'il se croie toujours libre dans ses expériences, qu'il croie se heurter à la seule nécessité. Mais, sans qu'il y paraisse, nous veillerons à ce que sa conduite ne soit point détournée par des facteurs non naturels ; nous l'environnerons d'un milieu favorable.*⁶¹³

De même que, sur le plan politique, c'est par l'artificialité du contrat social et du corps politique qu'il faut restaurer la liberté, sur le plan pédagogique, c'est par une éducation négative et l'instauration d'un contrôle indirect de l'action que l'on peut inciter et induire peu à peu l'enfant à un exercice rationnel de sa liberté, sans avoir besoin de le lui imposer.

5-2-5 La spécificité irréductible de l'enfance.

⁶¹² Château. Op. cit., p. 207.

⁶¹³ Château. Op. cit., p. 191.

Pour Rousseau, l'enfant n'est donc plus un adulte en réduction, inachevé. Il est le réel d'une enfance, c'est-à-dire autre que l'adulte et l'on doit respecter en lui cette enfance comme expérience spécifique de soi et du monde. A cette enfance méconnue, voire d'ordinaire méprisée puisque considérée puérile, il faut laisser le temps de l'expérience de l'enfance, le temps qu'est l'enfance comme expérience. P.Burgelin écrit : *au point de départ, c'est la grande découverte de Rousseau, il y a une nature d'enfant avec ses propres lois*. Si on l'admet, il faut modifier ce que l'on appelle enseigner. Kant adopte une position presque similaire, quoique plus modérée, car, pour avoir lu Rousseau attentivement et avec admiration, il n'en est pas pour autant tout à fait son disciple. Il écrit :

*En règle générale, mieux vaudrait dans les débuts employer moins d'instruments et laisser les enfants apprendre davantage par eux-mêmes, ils auraient alors des chances de faire des acquis bien plus solides.*⁶¹⁴

Ainsi l'enfant ne saurait raisonner, sur les plans moral et intellectuel, exactement comme l'adulte et donc comprendre à quoi on voudrait qu'il obéisse et sache se conformer. En ce sens, Rousseau déconseille de vouloir raisonner avec l'enfant au contraire d'un Locke qu'il mentionne sur ce point directement. Ce philosophe ainsi que Condillac apparaissent comme les interlocuteurs principaux de l'auteur de l'*Emile* tout au long de son livre. Locke écrivait :

*On s'étonnera peut-être que je recommande de raisonner avec les enfants, et cependant je ne puis m'empêcher de penser que c'est la vraie manière de se comporter avec eux.*⁶¹⁵

Mais Rousseau critique ici injustement Locke, comme le remarque B.Jolibert dans son étude sur l'enfance au 17^e siècle, et ne tient pas compte de ce que ce même Locke écrit peu après :

*Quand je parle de raisonnements, j'entends seulement ceux qui sont appropriés à l'intelligence, qui sont à portée de l'esprit de l'enfant.*⁶¹⁶

Kant dira qu'avec les enfants, il ne faut pas raisonner ni discuter de tout, mais qu'il faut réfléchir sur les causes et les effets à partir des dispositions et de l'économie d'une raison pratique. Ce qui n'est pas, là encore, très loin de Rousseau. A défaut de considérer l'enfant comme il est, pense Rousseau, et de savoir le connaître et l'observer en son enfance, on veut lui imposer artificiellement une compréhension des choses et une moralité qui ne peuvent jamais directement le concerner ni le toucher, parce qu'elles font abstraction de sa nature enfantine réellement distincte de celle de l'adulte :

La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre : nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir

⁶¹⁴ Kant. *Pédagogie*. Op. cit., p. 1168.

⁶¹⁵ Locke. *Quelques pensées sur l'éducation*, Opus cit., p. 104 et 106.

⁶¹⁶ Jolibert, Bernard. *L'Enfance au XVIIIe siècle*. Paris : Vrin, 1981, p. 93.

*substituer les nôtres, et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. En effet, à quoi lui servirait la raison à cet âge.*⁶¹⁷

Afin d'éviter une telle *perversion* de l'ordre naturel, Rousseau va concevoir le cadre philosophique et les prémisses pratiques d'une méthode d'éducation, paradoxalement tout autant libérale et non directive qu'encadrée. Jamais, avant lui, rien d'équivalent n'avait été formulé de façon aussi ample et frappante. En s'appuyant aussi très significativement sur des données issues de l'observation et de la médecine infantile de l'époque, Rousseau va se montrer en rupture avec la philosophie occidentale de l'éducation. Notons tout de même qu'en 1760, soit juste deux ans avant la parution de l'*Emile*, un médecin, J.-C. Desessartz, a publié à Paris un traité d'éducation des petits enfants dans lequel on trouve, en la matière, des idées assez similaires à celles de Rousseau.⁶¹⁸ Il manifesterà par la suite le désagrément qu'il éprouve à l'égard de Rousseau, n'étant jamais mentionné par ce dernier.

5-3 Les orientations philosophiques et épistémologiques de l'Emile.

Dans l'*Emile*, Rousseau se montre à la fois auteur spéculatif et observateur empirique de la réalité enfantine, soucieux de pédagogie et d'hygiène morale et éducative. Il apparaît comme un précurseur de la psychologie de l'enfant et du développement, et tout autant semble un philosophe idéaliste de la raison morale et du sujet.

5-3-1 Les prémisses empiristes de Rousseau.

Le raisonnement, c'est-à-dire l'argumentaire constitutif nodal du système des thèses de Rousseau, sa *théorie* quant à l'éducation, nous allons très globalement le condenser dans ce qui suit. A des fins d'analyse, nous nous sommes efforcés d'en recomposer la définition et le cours en en contractant fortement le propos, ce qui, si cela efface le style propre de l'auteur, n'est nullement une déformation de ses conceptions :

*[Puisque] nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien (...) l'éducation de l'homme commence à sa naissance ; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà. L'expérience prévient les leçons.(...) Les premières sensations des enfants sont purement affectives ; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur.(...) Naturellement tous les nouveaux objets intéressent l'homme.(...) Dans le commencement de la vie(...) l'enfant n'est attentif qu'à ce qui affecte actuellement ses sens ; ses sensations étant les premiers matériaux de ses connaissances.(...)[il] veut tout toucher, tout manier(...) Ce n'est que par le mouvement que nous apprenons qu'il y a des choses qui ne sont pas nous(...), par notre propre mouvement nous acquérons l'idée de l'étendue. Le malaise des besoins s'exprime par des signes. (...).*⁶¹⁹

Il est assez remarquable d'observer que l'on va retrouver dans la psychologie scientifique des 19^e et 20^e siècles, post-darwinienne, plusieurs lois ou thèses caractéristiques relativement analogues à celles qui précèdent quant à l'enfance et à l'apprentissage. Bien entendu, il n'y a pas chez Rousseau

⁶¹⁷ *Emile*, tome I, Liv. II, p. 83.

⁶¹⁸ Desessartz, Jean-Charles. *Traité de l'Education corporelle des Enfants en bas-âge ou Réflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens*. Paris, Hérisant, 1760.

⁶¹⁹ *Emile*, liv. I, p. 45-50.

de théorie de l'embryogenèse organique qui se prolongerait par une psychogenèse. Ce en quoi, on peut soutenir que les conceptions de Rousseau, bien que métaphysiques et préformationnistes, ou nativistes, n'impliquent pas nécessairement une rupture épistémologique aussi nette et totale qu'on le suppose avec la formation des thèses de la psychologie scientifique évolutionniste. Certes, encore, sa problématique de l'éducation, tout autant métaphysique et politique, ne peut se réduire à l'univers épistémologique des thèses de la psychologie scientifique fonctionnaliste de la fin du 19^e siècle, celle de J.M.Baldwin, S.Hall (1844-1924), E.Claparède et J.Piaget. Il en anticipe pourtant la formulation, cela comme si le noyau épistémologique de leur définition quant à la psychogenèse était déjà suffisamment formé dans les esprits au milieu du 18^e siècle. Bien entendu, une telle comparaison n'est que rétrospective et D.Ottavi a raison de nous mettre en garde contre le mythe, forgé par la psychologie depuis H.Spencer, d'un Rousseau précurseur de la psychopédagogie évolutionniste⁶²⁰. Il n'en reste pas moins qu'une telle comparaison reste possible et n'est pas non plus intégralement arbitraire. C'est peut-être là à la fois le génie de Rousseau et ses ambiguïtés conceptuelles qui la rendent possible.

Depuis le début du vingtième siècle, les controverses ont été nombreuses sur la signification et la place à accorder à la dimension psychologique de l'*Emile*, entre ceux qui ont voulu voir dans ce livre un psychologisme et/ou un pédagogisme, une préfiguration des travaux de la psychologie scientifique, expérimentale, évolutionniste, fonctionnelle et génétique, et ceux qui ont considéré que la psychologie de Rousseau était indissociable de sa philosophie politique, des enjeux d'une éducation publique. On dirait aujourd'hui, dépendante des interactions sociales de l'éducation. Ainsi, en 1912, F.Vial qui, d'ailleurs, partage les deux points de vue, écrit :

*Et il est de fait qu'Emile fourmille d'observations fines, de remarques profondes, et que maintes pages y témoignent d'un sentiment vif et pénétrant de l'enfance. Par là, Rousseau a été l'initiateur de toutes les recherches modernes sur la psychologie de l'enfant, de ce que l'on appelle aujourd'hui pédagogie expérimentale ou pédologie.*⁶²¹

Or l'éducation publique, en tant que telle, ne dépend pas en soi de la nature individuelle de l'enfant, puisque la société comme instance socialisante ne peut que la modifier en bien ou en mal. Il a donc pu être soutenu, comme le fait B.Chevalier en 1978, que la psychologie de Rousseau était triple et ne pouvait se réduire à l'un de ses aspects : générale, sociale et singulière⁶²². Il dit aussi *innée, acquise et conquise*. Ce en quoi, l'évolution de l'élève, hormis les conditions de son développement premier, petite et première enfances, ne dépendrait pas pour Rousseau de lois naturelles, phylogénétiques, mais du type de pratiques sociales d'éducation et d'enseignement que l'élève reçoit. Celles-ci se faisant dans la visée institutionnelle ou non, d'une préservation pédagogique de sa liberté morale et politique et de sa subjectivité singulière. En ce cas, toute idéalisation et/ou

⁶²⁰ Ottavi. Op. cit. *De Darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*.

⁶²¹ Vial, Francisque. « Rousseau éducateur », *Bibliothèque générale des Sciences sociales*. Vol. 43, Alcan, 1912, p. 118.

⁶²² Chevalier, op. cit., p. 364.

naturalisation de la psychologie première d'une enfance isolée, qui serait celle de l'*Emile* de Rousseau, se posant comme modèle régulateur de l'éducation ou du développement, serait un contre-sens écartant les questions politique et subjective du devenir individuel. Le sens philosophique et pédagogique de l'œuvre serait au contraire, par delà ses éléments de psychologie première, naturaliste et individuelle, essentiellement une instruction morale et politique à une philosophie de la liberté et de la citoyenneté. Or, on ne peut affirmer absolument l'absence d'un tel naturalisme chez Rousseau. Le problème n'en est pas simplifié, si l'on examine la doctrine de l'*Emile* à partir des présupposés métaphysiques qui la constituent, à moins de les considérer négligeables.

Il y aurait peut-être encore, dans la psychologie scientifique postérieure à Darwin, un noyau métaphysique persistant, relativement compatible finalement avec la philosophie de Rousseau. Présentons ces thèses successivement, sans prétendre qu'elles fassent système dans leur ensemble, ni qu'elles aient toutes la même validité. Cela, non seulement parce que la science psychologique aujourd'hui n'est pas, dans ses modèles théoriques, homogène et unifiée, mais aussi parce que les thèses de Rousseau n'ont pas toutes la même valeur du point de vue du degré de leur objectivité.

Si on les schématise, elles sont les suivantes :

1/ Il existe un processus spontané d'apprentissage chez l'enfant nouveau-né ; 2/ La motivation de l'apprentissage est déterminée par un besoin fonctionnel inné ; 3/ C'est l'intérêt que l'enfant prend par lui-même aux objets qui décide des modalités initiales de son apprentissage ; 4/ Les premiers apprentissages sont déterminés par des phénomènes sensoriels (liés à des besoins) ; 5/ Les mouvements moteurs opératoires du nouveau-né sont les phases initiales de l'apprentissage ; 6/ Les sensations premières de l'enfant relèvent de son affectivité ; 7/ Il y a d'emblée une interaction communicationnelle entre l'enfant et son entourage ; 8/ Cette communication est relative à l'alternance des états de satisfaction ou de malaise ; 9/ Il faut relier une telle alternance aux besoins et à l'insuffisance que ressent l'enfant quant à son état ; 10/ Une apparente faiblesse constitutionnelle natale est relayée par un étayage éducatif apporté par le milieu humain relationnel.

On observera que si, de 1 à 5, elles sont encore relativement partagées par la plupart des courants de la psychologie scientifique actuelle, l'interprétation de leur signification objective, de 6 à 10, est beaucoup plus discutée, notamment par la psychanalyse freudienne qui les fait prévaloir quant aux premières. Rousseau se montre ici précurseur de conceptions scientifiques de l'éducation liées à l'analyse des conditions objectives du vécu de l'enfance en ses premières années, physiologiques et psychologiques, affectives et cognitives. En 1912, le psychologue E. Claparède écrit qu'on peut voir chez Rousseau, qu'il qualifie de *Copernic de la pédagogie*, au contraire de tous ses prédécesseurs philosophes : *l'art de l'éducation fondé sur une conception scientifique de*

l'enfant.⁶²³ On sait qu'une telle conception n'est pas non plus sans devoir aux pensées de Locke et Condillac quant à l'importance de l'analyse de la sensibilité et de la perception, mais aussi à Montaigne et Fénelon pour ce qu'il en est de la dimension libérale de l'éducation. Des philosophes que Rousseau a lu très attentivement, quoiqu'il ne soit pas toujours en concordance avec eux.

Il y aurait donc plusieurs Rousseau possibles dans l'*Emile*. Le premier serait métaphysicien et théologien, marqué par Saint Augustin, Descartes, Pascal, Malebranche et Leibniz. Le second serait plutôt empiriste, déjà psychologue fonctionnaliste, héritier de Bonnet, Locke et Condillac. Le troisième serait anthropologue et philosophe utopiste de l'éthique et du politique, lecteur de More, Hobbes et Pufendorf. Le quatrième serait pédagogue, façonné par Platon, Quintilien, Rabelais, Montaigne, Rollin et Fénelon. Des auteurs qui, réunis, selon A.Ravier, font les sources du Rousseau de l'*Emile*. Comme si la césure du spirituel et du physiologique, de l'empirique et du transcendantal, du transcendantal et du formel, travaillait déjà profondément le milieu du 18^e siècle, cela même avant même qu'elle ne se soit épistémologiquement explicitement déclarée. L'œuvre de Rousseau en serait dans sa pluralité la scène pré-figurative. D'une telle détermination plurielle de l'*Emile* de Rousseau, les commentateurs ont souvent discuté, voire disputé. Ainsi P.M.Masson⁶²⁴ et A.Ravier⁶²⁵ qui contestaient à F.Vial⁶²⁶, durant la première moitié du 20^e siècle, le caractère laïque et matérialiste du livre, en refusant de séparer *La profession de foi du vicaire savoyard*, du livre IV de l'*Emile*, au contenu fortement théologique et spiritualiste, des problématiques psychologique, pédagogique et éthique, qu'il soutient par ailleurs de façon empiriste et naturaliste. La discussion est d'autant plus aiguë, qu'il y aurait selon P.M.Masson deux livres dans l'*Emile*. Le premier serait porté par un schème d'unité naturelle de l'existence humaine et de la nature, le second serait l'épreuve d'une dualité séparant l'existence spirituelle de ses conditions naturelles, l'épreuve donc de la négativité et du conflit de la subjectivité. Pour ainsi dire, Pestalozzi et Fichte d'un côté, jusqu'à l'adolescence, Hegel après.

5-3-2 Les prémisses spéculatives de Rousseau.

Par delà les éléments psychologiques semblant issus de l'observation, le raisonnement de Rousseau se poursuit et il contient, disons, une seconde partie, cette fois bien plus spéculative et qui n'a plus, de ce fait, la même valeur épistémologique. Là commence peut-être ce que l'on pourrait appeler l'utopie éducative rousseauiste, à travers un glissement de la pensée qui s'opère par un passage du fait au droit, de la nature à l'esprit, ou d'une confusion fichtéenne de l'un avec l'autre, de la raison pratique avec la finalité spirituelle de la nature, une collusion du rationnel et du sensible. Un tel glissement est probablement inévitable dès que l'on rapproche, chez l'être humain à

⁶²³ Claparède, Edouard. *L'Education fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 121.

⁶²⁴ Masson, Pierre Maurice. *La religion de Jean-Jacques Rousseau*. Paris, Hachette, 1916.

⁶²⁵ Ravier, André. *L'Education de l'homme nouveau*. Lyon, Bosc, 1941.

⁶²⁶ Vial, Francisque. *La doctrine d'Education de J.-J. Rousseau*. Paris, Delagrave, 1920

l'état d'enfance, perception et volonté, affectivité et relation d'objet, existence individuelle et processus sensoriels, relation à soi et à l'autre. Mais pourquoi cela ? Il est indéniable qu'il y ait du spirituel chez l'enfant avant même qu'il ne parle. Là réside un mystère et/ou une difficulté épistémologique, c'est selon. La définition des buts rationnels de la volonté se mêlant alors étroitement à la description des conditions affectives et sensorielles de l'expérience.

On sait que l'utopie éducative de Rousseau, va se voir mêlée si étroitement aux constatations pouvant avoir valeur objective quant à l'enfance et à l'éducation qu'il sera quasiment impossible de les en détacher, y compris plus tard chez des psychologues comme Claparède et Piaget qui assumeront explicitement leur héritage rousseauiste. Que celui-ci ne soit que prétendu, non réel, n'implique pas qu'il n'y ait ici aucune collusion possible entre science et métaphysique. Dans cette seconde partie de son raisonnement, au livre IV, Rousseau va se livrer cette fois à une explication « psychologique » du rapport entre faiblesse, dépendance et affirmation abusive de volonté chez l'enfant. On peut dire qu'elle est effectivement psychologique, au sens le plus substantiel de ce mot, cela parce qu'elle présuppose implicitement l'existence chez l'enfant d'une représentation consciente et réfléchie de sa condition, une aperception précoce de son état et de lui-même relative à cet état, même s'il ne s'agit encore que d'un petit-enfant. Rousseau écrit :

*Le premier sentiment d'un enfant est de s'aimer lui-même ; et le second (...) est d'aimer ceux qui l'approchent ; car, dans l'état de faiblesse où il est, il ne connaît personne que par l'assistance et les soins qu'il reçoit. D'abord l'attachement qu'il a pour sa nourrice et sa gouvernante n'est qu'habitude. (...) Il lui faut beaucoup de temps pour comprendre que non seulement elles lui sont utiles, mais qu'elles veulent l'être ; et c'est alors qu'il commence à les aimer.*⁶²⁷

Or Rousseau ne dit pas qu'une telle représentation chez le petit-enfant ne peut que difficilement se voir limitée à l'exercice d'une raison sensitive, ou d'un jugement qui ne lui viendrait que de son sentiment. Elle présuppose chez l'enfant, bien plus qu'une image spontanée de lui-même, la production d'une idée de sa dépendance et, simultanément, de sa propre personne comme relevant de cet état de dépendance, donc un raisonnement déductif et relationnel ou une idée complexe. L'enfant concevrait donc intuitivement un jugement d'attribution relevant du domaine des valeurs, cela bien qu'il ne puisse peut-être pas encore raisonner par le langage d'une façon aussi construite et intellectuelle. Il pourrait assembler, conjointre, relier, une représentation affective relative à soi, réfléchissante pour Kant, un jugement objectif relationnel relatif à sa condition quant à l'autre, déterminant, et un jugement moral quant à la valeur de cette condition, réfléchissant, sans avoir à les concevoir et à les exprimer explicitement comme tels.

Ici l'autre n'est pas un transcendantal qui m'arrache à moi-même, en me faisant l'autre d'un autre et donc étranger à moi-même parce qu'infiniment proche de lui, comme le dirait E.Lévinas⁶²⁸.

⁶²⁷ *Emile*. Opus cité, Liv. IV, Tome II, p. 48.

⁶²⁸ Lévinas, Emmanuel. *Totalité et infini*. Paris, LGE, Le Livre de Poche, 1994.

Mais il est celui devant lequel, déjà en mon moi pré-constitué, je juge et évalue la nature d'une relation et d'une dépendance qui provoquent l'amour en moi parce qu'elles me sont utiles. On est là bien loin d'un mécanisme perceptif et même d'un usage inférieur des facultés, cela dès la plus jeune enfance. Comme quoi, pour l'enfant chez Rousseau, la relation à l'autre que soi apparaît immédiatement prise dans la situation d'un rapport intersubjectif d'instrumentalisation, de maniement et d'évaluation de la dépendance. Il suppose présente une intuition représentative très forte de soi vis à vis d'autrui et de la nature de ce rapport, mais aussi un pouvoir d'en juger. Tout autant, on peut dire que la structuration du jugement chez l'enfant apparaît ici comme des plus précoces et étroitement corrélée à la vie affective profonde, avant même qu'il ne soit un être parlant et réfléchi.

5-3-3 Le raisonnement et l'enfant.

Comment l'enfant peut-il déjà en quelque sorte juger rationnellement sans pouvoir encore raisonner ? Rousseau n'est pas sans rencontrer l'existence de cette contradiction dans les embarras de sa propre argumentation, sans toutefois le reconnaître pleinement. Ainsi, après avoir écrit :

*Avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images(...)[qui] ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, [tandis] que les idées sont des notions des objets déterminées par des rapports.*⁶²⁹

L'âge de raison étant pour lui à treize-quinze ans, il est obligé de considérer qu'on pourrait le tancer de se contredire lui-même sur ce point, puisqu'il est conduit à admettre, peu après, qu'il y a tout de même du raisonnement chez l'enfant :

*Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible.*⁶³⁰

Et pour ne pas être pris en défaut, Rousseau affirme que l'erreur qu'on pourrait ici lui imputer, ne découle pas de la négation qu'il ferait de l'existence d'un raisonnement spontané chez l'enfant, mais du type de connaissances et de raisonnement qu'on croit les enfants capables de posséder. On voudrait les voir raisonner sur des notions conceptuelles et abstraites qu'ils ne peuvent maîtriser, parce qu'elles sont étrangères à leur expérience et à leur intérêt. Donc oui, dit Rousseau, ils raisonnent effectivement, mais pas sur les mêmes objets et d'une autre façon, qui n'est pas faite de déductions conceptuelles et formelles comme celles que comportent la grammaire ou les mathématiques. Ils raisonnent essentiellement à partir du *sensible* et de l'*intérêt présent* et ne peuvent de ce fait, à titre d'exemple, que reproduire un raisonnement géométrique, mais pas l'étudier et le transformer, ni lui faire des objections. Mais alors, qu'est-ce qui fait exactement la différence de nature entre ces deux modes de raisonnement, puisqu'ils sont tous deux des

⁶²⁹ *Ibidem.* Tome I, Liv. II, p. 107.

⁶³⁰ *Idem.*, p.108.

raisonnements ? Rousseau ne le dit pas précisément. Est-ce la différence de l'induction et de la déduction, de l'opérateur et du formel, du symbolique et du littéral, de l'imaginaire et du conceptuel ? Et qu'est ce donc que raisonner sur des représentations figuratives et analogiques, à défaut d'instruire des rapports sur des notions d'objet ? Y-a-t-il d'un côté un raisonnement opératoire et utilitaire, plutôt déterminé par les associations de la perception et les mouvements du désir et, de l'autre, un raisonnement analytique et synthétique déterminé par la logique conceptuelle des relations et normé par des finalités directement cognitives ? Hegel verrait ici ce qui sépare les trois temps de : a / La conscience immédiate, sensible, déterminée par du qualitatif et de l'affectif subjectif ; puis de : b/ La perception, connaissance médiate de l'objet sensible dans sa valeur formelle d'universalité ; et enfin de : c/ L'entendement, l'objet est phénomène externe et la connaissance unifiée que j'en ai est interne et abstraite, propre à la pensée.

Afin d'écartier toute objection supplémentaire, Rousseau se voit contraint de requérir à la distinction subtile de l'expression et de l'idée, ou du langage employé et du sens conceptuel. Dans une note ajoutée à ce qui précède, il écrit :

J'ai fait cent fois réflexion en écrivant qu'il est impossible, dans un long ouvrage, de donner toujours les mêmes sens aux mêmes mots.(...) Tantôt je dis que les enfants sont incapables de raisonnement, et tantôt je les fais raisonner avec assez de finesse. Je ne crois pas en cela me contredire dans mes idées, mais je ne puis disconvenir que je me contredise souvent dans mes expressions.⁶³¹

Si Rousseau croit ainsi pouvoir se tirer définitivement d'affaire, il n'est guère convaincant. Il laisse plutôt entrevoir à ses lecteurs, par une telle insistance, la relative fragilité de sa conceptualisation des questions. Le problème qu'il rencontre, celui de la détermination du rationnel quant au sensible, ou de la différence de la rationalité intellectuelle de l'adulte avec la pensée imaginative et sensorielle de l'enfant, n'est pas seulement une question d'expression ou, justement, relève d'une insuffisance chez lui de précision quant à celle-ci.

A ce titre, émettons deux hypothèses quant à la position philosophique d'un Rousseau. Premièrement, soit la conceptualité qu'il emploie est, sur le plan analytique, très incomplète et inaboutie, parce qu'elle n'introduit pas suffisamment de distinctions précises entre, par exemple : ressentir, intuitionner, percevoir, imaginer, s'apercevoir, associer, opérer, énoncer, définir, comparer, relier, distinguer, reconnaître, représenter, concevoir, attribuer, abstraire, prouver, raisonner, juger et évaluer. Distinctions qu'on peut trouver plus ou moins précisées chez Locke et Condillac. Ou bien, deuxièmement, si Rousseau est souvent conduit à être au bord de se contredire, c'est parce qu'il présuppose, parfois implicitement, quelque réel psychique ou rationnel substantiel susceptible de jugement de façon immédiate et intuitive et qui échappe à la description empirique des capacités de l'enfant.

⁶³¹ *Emile*. T.1, liv. II, p.108.

Ce en quoi, ce qui importe à Rousseau quant à l'enfant, et au sujet humain à travers lui, n'est pas tant de produire une théorie des facultés de la volonté et de l'intelligence, ni même vraiment une psychogenèse, mais de poser l'enfance humaine d'emblée comme désir, jugement et volonté, dans la dimension à la fois affective et transcendantale d'une telle conjonction.

5-3-4 L'influence de Locke et Condillac.

A lire Rousseau, on a le sentiment qu'il utilise de façon assez peu rigoureuse des distinctions et des problèmes issus de la philosophie de Locke, auteur auquel il se réfère très souvent nommément dans l'*Emile*. Pourtant chez Locke, il y a bien deux sources distinctes du connaître, la sensibilité et la réflexion. Et il n'y a pas seulement deux formes de raison, mais trois degrés de connaissance selon : *les différentes façons dont l'esprit perçoit la concordance ou la discordance entre deux de ses idées*. La connaissance est donc pour Locke soit *intuitive*, soit *démonstrative*, soit *sensitive*.⁶³² Une telle triplicité l'apparente à Malebranche. Nous verrons plus loin l'influence de celui-ci sur Rousseau. Condillac, lui, à la suite de Locke, a tout d'abord affirmé, en 1746, l'existence de ces deux mêmes sources indépendantes, la réflexion étant pour lui par ailleurs sous la loi du langage, mais sans formuler de théorie de la volonté.⁶³³ Dans ce cas, la sensibilité ne saurait ni comparer, ni juger par elle-même, puisque cela ne dépend que de la réflexion. Or, en 1754, Condillac va changer de conception pour aller vers un sensualisme plus radical que Rousseau ne suivra pas, parce qu'il veut éviter toute risque de dérive vers un matérialisme mécaniste quant à l'esprit. Condillac écrit :

*Locke distingue deux sources de nos idées, les sens et la réflexion. Il serait plus exact de n'en reconnaître qu'une, soit parce que la réflexion n'est dans son principe que la sensation même, soit parce qu'elle est moins la source des idées, que le canal par lequel elles découlent des sens.*⁶³⁴

Dans une étude consacrée à la philosophie et à la pédagogie au 18e siècle, la philosophe suédoise C.Quarfood fait mention d'un tel infléchissement de la pensée de Condillac :

*[Condillac] dans «Le Traité des sensations» fait dériver toutes les opérations de l'esprit des sensations. La volonté devient ainsi un prolongement du désir sensible, et la faculté de jugement apparaît avant la faculté de réflexion.*⁶³⁵

Effectivement, Condillac prétend avoir découvert qu'il y a, dans le rapprochement qu'occasionne spontanément la perception entre des sensations venues d'organes différents, l'opération intrinsèque d'un jugement, par une appréciation comparative des propriétés perçues, d'autant plus dès qu'elles proviennent d'un même objet, puisque celui-ci n'apparaît pas comme identique dans la sensation. Il

⁶³² Locke, John. *Essai sur l'entendement humain*. Trad. fr. Vienne, J.M., Paris : Vrin, 2002. Liv. IV, chapt. II, paragraphes 1à 15.

⁶³³ Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. 1746

⁶³⁴ Condillac, *Extrait raisonné du traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 290.

⁶³⁵ Quarfood, Christine. *Condillac, la statue et l'enfant. Philosophie et pédagogie au siècle des Lumières*. Trad. Fr. Johansson, Yvette. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 233.

y a là une préfiguration des synthèses a priori de Kant, de son esthétique transcendantale. Mais ce qui renforce l'émergence du jugement dans la sensation, c'est la provenance double de celle-ci. Elle provient de la mémoire ou de la pensée de l'actuel perçu, ce qui provoque un effet de double attention. Condillac écrit :

*Dès qu'il y a double attention, il y a comparaison ; car être attentif à deux idées ou les comparer, c'est la même chose. On ne peut les comparer, sans apercevoir entr'elles quelque différence ou quelque ressemblance: apercevoir de tels rapports, c'est juger. Les actions de comparer et de juger ne sont donc que l'attention même : c'est ainsi que la sensation devient successivement attention, comparaison, jugement.*⁶³⁶

Condillac conserve donc une dimension de dualité au niveau de la connaissance par l'entendement, en maintenant la différence entre des *idées sensibles*, actuelles, et des *idées intellectuelles*, liées au souvenir.

En ce sens, ce serait bien parce que Rousseau est sous l'influence déterminante de Condillac qu'il se contredirait, ne pouvant accepter l'évolution théorique de ce dernier, parce qu'elle mettrait en danger l'indépendance de la volonté et du jugement chez l'enfant sensible, comme expression et propriétés d'une âme immatérielle distincte des mécanismes du corps. Il essaierait donc de s'en tenir à la première philosophie de Condillac, sans pouvoir non plus abandonner intégralement la seconde, parce que sa pensée, dans l'usage des concepts, reste liée à celui-ci. D'après des sources citées par C.Quarfood, comme l'écrit E.Stoeber en 1909 : *dans le fond Emile n'est rien d'autre que la statue de Condillac*. Une thèse que confirment H.Schmidt-Hainichen en 1912, et P.D.Jimack en 1960.⁶³⁷ Par cela, il faut comprendre que Rousseau applique plus ou moins à l'analyse de la personne de l'enfant et des âges de son développement, le dispositif conçu par Condillac pour décrire : *la génération des facultés de l'âme*, à partir de la base vierge de nos sensations, celui, chez Condillac, d'un apprentissage progressif: *d'habitudes acquises*. Il s'agit chez ce dernier de l'allégorie d'une statue fictive douée d'attention, mais vide d'idées. Elle apprend peu à peu à sentir et à identifier ses perceptions distinctement, à les relier entre elles par comparaison grâce à la corrélation du voir et du toucher. Elle s'attache à ses perceptions selon la loi sélective de l'opposition du plaisir et de la peine qu'elle éprouve et de l'alternance de l'actuel et du mémorisé, parvenant peu à peu de la sorte à se représenter la réalité et à discerner les objets externes. De sorte qu'elle parvient à se conserver en engendrant les différentes opérations de l'entendement et de la volonté sans aucun inné préalable.⁶³⁸

Bien qu'un tel sensualisme ne soit pas exactement un matérialisme ni intégralement un physicalisme et que l'existence d'une âme individuelle substantielle n'y soit point niée, Rousseau se

⁶³⁶ Condillac, *Extrait raisonné du traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 292.

⁶³⁷ Stoeber, E, *Condillac als Pädagoge*. Zurich : 1909. Schmidt-Hainichen, H. „Das Leben und die pädagogische bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac“. *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* 44, 1912.

Jimack, P. D., « Les influences de Condillac, Buffon et Helvétius dans l'Emile ». *Annales J.J.Rousseau* 34, 1956-58.

⁶³⁸ Condillac. *Traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 10-14.

refuse à une orientation qui induirait complètement les facultés rationnelles à partir de l'exercice de la sensation. On retrouve dans *l'Emile* la trace de cette allégorie de la statue, mais comme exemple plutôt péjoratif, car Rousseau ne semble pas partager le parti-pris relativement mécaniciste de Condillac :

*Supposons qu'un enfant eût à sa naissance la stature et la force d'un homme fait ; cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible.*⁶³⁹

Car bien que l'enfant de Rousseau ne raisonne pas par des concepts avant l'âge de raison, il n'en est pas moins pourvu d'un usage spontané inné, pré-constitué de la volonté et du jugement, déjà réflexif, cela indépendamment des apprentissages qu'occasionne le vécu de la perception sensorielle. Il n'est donc pas semblable à cette statue qui ne peut guère que dériver du sentir toute son intellection et vouloir, cela même si Rousseau s'est inspiré de Condillac pour inventer la figure morale et épistémologique d'Emile.

5-3-5 Kant et Rousseau

D'autre part, pour ce qu'il en est de la définition des conditions cognitives, Rousseau ne possède évidemment pas non plus des notions kantiennees comme l'aperception transcendante de la conscience de soi, ni l'idée de jugement synthétique a priori, ni celle de catégorie, ni celle du schématisme transcendantal de l'imagination, ni non plus celle des analogies de l'expérience. De telles analogies impliquent, chez Kant, l'intervention a priori dans l'expérience sensible de la causalité et de l'interaction réciproque. Rousseau ne possède pas de théorie explicite qui puisse relier l'entendement et la sensibilité et qui dépendrait des pouvoirs de l'imagination. L'opposition qu'il emploie entre une *raison sensitive* et une *raison intellectuelle* n'est pas suffisante en soi à décrire les phénomènes de pensée et les conditions de connaissance dont ils dépendent. Certes, elle induirait peut-être une esthétique et une logique transcendantales, au sens de l'établissement, par l'analyse, des conditions formelles a priori de l'expérience perceptive et de l'exercice de l'entendement, que son apparent parti pris d'empirisme sensible ne lui permet pas de développer. Il faudrait donc éventuellement convoquer tout l'appareil formel de la *Critique de la raison pure*, pour sortir de cette difficulté. La première édition de ce texte ne paraîtra en allemand qu'en 1781, soit trois ans après la mort de Rousseau. Lui seul permettrait de quitter les apories conceptuelles d'un empirisme trop descriptif, au moyen d'une formalisation du rationnel dans son rapport à l'intuition empirique. Rousseau, pour sa part, nous allons le voir, est plus tortueux, plus intuitif, plus secrètement et affectivement métaphysicien, c'est pourquoi il fait souvent l'économie d'une rigueur conceptuelle et formelle. C'est l'évidence intuitive des choses qui lui importe parce qu'elle atteste d'un lien du sensible et du spirituel, le sentiment. Il ne s'intéresse pas directement aux difficultés du raisonnement et de l'analyse démonstrative, à la théorie logique, aux « arguties » de la philosophie

⁶³⁹ *Emile*. T., liv. , p. 000.

de la connaissance parce que c'est la production du réel de la raison pratique dans ses liens au politique qui lui importe.

Car effectivement, comment passe-t-on de représentations sensibles, plus ou moins imagées, à leur conceptualisation ? Condillac pose déjà le problème lorsqu'il interroge le passage de la sensation perçue quant à soi, à la sensation conçue comme indiquant et permettant d'identifier les propriétés des corps externes. Il observe très judicieusement qu'on ne passe pas par un raisonnement de l'un à l'autre.⁶⁴⁰ Kant, lui, bien qu'il réponde à cette question, n'observe, ni n'analyse concrètement le vécu de l'enfance. Si la lecture de son traité de pédagogie montre qu'il avait une excellente connaissance des nombreuses descriptions de l'enfance données par Rousseau, ainsi que des traités de pédagogie de son temps, il ne tenait pas ses connaissances de l'observation. Rousseau avouait également son insuffisance quant à l'observation concrète de l'enfance, lorsqu'il réclamait qu'un : *homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants*.⁶⁴¹ Si l'on se situe sur le plan d'une psychologie objective de l'enfant, la première étude de psychologie, relative au développement de l'enfant et à sa personne, paraîtra en Allemagne en 1782, soit 20 ans après le livre de Rousseau. Intitulé : *Mémoire sur le développement des facultés de l'âme chez l'enfant*, il est fondé sur des observations faites par D.T.Tiedemann (1748-1803) sur son propre fils, depuis sa naissance jusqu'à deux ans et demi. Tiedemann est un philosophe historiciste de Marburg, anti-kantien, favorable aux idées psychologiques, à une science empirique de l'âme (Seelenlehre). Par la suite, en 1876, H.Taine d'abord, et C.Darwin ensuite, feront paraître chacun de petites études sur le développement intellectuel et linguistique des enfants à partir d'observations réalisées sur leurs propres enfants. Si celle publiée par Taine se focalise sur le langage⁶⁴², celle de Darwin⁶⁴³, plus générale, s'intéresse à l'ensemble des manifestations de l'intelligence et de la conduite infantine. Taine, lui, oppose quant au langage, celui de la brute, *émotionnel*, à celui de l'homme, *rationnel*. Il est des plus curieux de retrouver dans cette distinction une opposition duelle, très similaire à celle de la sensibilité et de l'intellectualité qui existe chez Rousseau. Quant au premier traité considéré scientifique quant à l'observation du développement psychique de l'enfant, il sera écrit par un physiologiste allemand du nom de W.T.Preyer en 1881, cent dix-neuf ans après la publication de l'*Emile*. Pour le réaliser, Preyer s'est appuyé sur l'observation des premières semaines de la vie d'un de ses enfants, comme ses prédécesseurs l'avaient fait avant lui.

5-3-6 La psychologie du développement.

⁶⁴⁰ Condillac, *Extrait raisonné du traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 299.

⁶⁴¹ *Emile*. *Opus cit.*, vol. II, liv. III, p.31.

⁶⁴² Taine, Hyppolyte. « L'acquisition du langage par l'espèce humaine », publié dans : *De l'Intelligence*, Tome I, Paris, l'Harmattan, 2005, p. LXXII-LXXXI.

⁶⁴³ Darwin, Charles. « Esquisse biographique d'un petit enfant », publié dans *La descendance de l'homme*. Paris, l'Harmattan, 2006, p. XIV-XXIV.

Selon W.Preyer : *la base de tout développement psychique se trouve dans l'activité des sens, en l'absence de laquelle, on ne peut imaginer un pas quelconque dans la psychogenèse.* Selon cet auteur qui s'inscrit dans le nouveau paradigme évolutionniste, si l'hérédité est bien à la base du développement mental, chaque homme doit par son expérience et son activité progressive reconstituer et revivifier des dispositions héréditaires que Preyer présente comme *acquises par les ancêtres.* Ce en quoi l'expression des capacités mentales, celles de l'esprit, n'est pas en soi innée. L'organisation mentale résulte d'un processus évolutif dans lequel, initialement, des sensations de provenance externe ont laissé des traces mémorisées, cela parce qu'elles sont venues se coupler avec des perceptions motrices internes, celle dues aux affects de plaisir et de peine. Ce couplage est à l'origine des mouvements premiers du psychisme et, selon un recours à la loi d'association, de la formation des premiers sentiments intérieurs. Ce à partir de quoi les premières représentations mentales, des notions antérieures au langage articulé, se forment à leur tour par la corrélation, dans la mémoire, des perceptions motrices et des sentiments. Preyer écrit :

*Les sentiment intenses laissent derrière eux un souvenir qui conduit, après l'achèvement et le perfectionnement de la perception, puis de la faculté de représentation, à l'idée de l'objet du mouvement réflexe, c'est-à-dire de la cause excitatrice.*⁶⁴⁴

En ce sens, c'est dans la prise de connaissance de la cause de l'excitation que se forme, selon Preyer, les premières représentations intellectuelles, des notions. Elles sont d'abord vagues et confuses du fait de l'absence d'un recours immédiat à des signes distincts. L'abstraction est donc, pour le jeune enfant, de parvenir à isoler un caractère perçu au milieu d'un nombre infini de sensations et d'en faire une notion. Mais une telle formation de l'entendement à l'unicité de l'objet conçu, à une propriété caractéristique unitaire, très précoce selon Preyer puisqu'elle se fait durant la première année, ne peut se produire qu'en relation avec des perceptions affectives internes et des sentiments, donc sous l'influence générale de la sensibilité et de ses motivations. Par ailleurs, les mouvements moteurs sont aussi reliés à une action volontaire peu à peu émergente qui implique représentation, coordination, finalité et possibilité d'inhibition. Preyer distingue ici la volonté du désir, celui-ci étant déterminé par des processus d'excitation involontaires acquis, alors que la volonté relève d'un pouvoir inhibiteur ou activateur, d'une capacité à une conduite déterminée et volontaire. Comme chez Rousseau, c'est le pouvoir de restreindre ou d'orienter les tendances et les impulsions qui fait la volonté humaine.

Peu après, Piaget adoptera lui aussi, comme Preyer, cette double voie de l'observation et de la théorisation du développement ou de l'évolution psychique de l'enfant, en postulant à son tour l'émergence dynamique et observable dès la phase sensori-motrice du développement, de schèmes réflexes, puis d'actions ou perceptifs, et ensuite opératoires. Dans un sens distinct de celui de Kant,

⁶⁴⁴ Preyer, Wilhem. *L'âme de l'enfant.* Paris, l'Harmattan, 2005, p. 285.

un schème est, selon Piaget, une structure dynamique émergente organisatrice de l'expérience, un plan d'activités motrices ou inférences, également comparatives. Piaget écrit :

*Un schème est la structure ou l'organisation des actions, telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues.*⁶⁴⁵

Un schème se construit par tâtonnement et répétition d'actions ou de perceptions qui assimilent les éléments nouveaux aux structures précédentes. Ici les plus anciennes sont celles des schèmes réflexes héréditaires. Le schème tend à produire des totalités organisées intégratives, ayant valeur, sur les plans moteur ou de la perception figurale et objective, d'un concept logique ou d'une catégorie pour le raisonnement, c'est-à-dire d'une structure inférentielle et représentative. C'est donc bien de dispositifs formels organisateurs qu'il s'agit, fonctionnant de manière relationnelle et permettant pour l'enfant des re-cognitions de la réalité environnante qui, peu à peu, tendent à s'automatiser. Bien que ces liaisons de l'expérience ne soient pas des formes a priori, comme chez Kant, leur émergence permet de mettre en relation la structuration dynamique de la perception et l'apparition des structures mentales opératoires et formelles du raisonnement. En ce sens, le schème est une structuration issue des capacités d'apprentissage et d'auto-organisation du cerveau et du corps qui permet l'installation de structures mentales complexes à partir de la motricité et de la perception. Par exemple, un enfant passe, autour de deux ans, de conduites motrices expérimentales externes, à une compréhension soudaine par le moyen d'une saisie intériorisée des combinaisons d'actions que le tâtonnement a pu préalablement installer chez lui. C'est donc bien, dans l'ancien vocabulaire, à l'articulation de l'expérience sensorielle perçue et ordonnée, puis de son intelligibilité abstraite, que la notion de schème renvoie chez Piaget. Il s'agit bien là du passage de la raison sensitive à la raison intellectuelle, comme les nommait Rousseau, mais très anticipé par rapport à l'expression des formes rationnelles de la pensée, car il se produit à partir de l'expérience sensori-motrice de la petite enfance et avec les débuts de l'égoïsme, du rapport à soi.

5-3-7 L'âge de l'âme de l'enfant.

Quant à pouvoir cerner la définition du sujet humain connaissant, c'est-à-dire de la personne psychologique ou cognitive de l'enfant, là encore, l'argumentation proposée par Rousseau n'est pas sans poser problème. Pour l'admettre, il faudrait considérer que le narcissisme infantin positif, cet *amour de soi* spontané selon Rousseau, contient déjà la forme implicite d'une capacité de jugement quant à cet autre que soi dont il se sent dépendant. En deçà de la déduction rationnelle, il y aurait très tôt chez l'enfant, par le biais de l'expérience vécue, un sentiment direct du rapport de soi à l'autre et de ses conséquences. Or il y a là une difficulté, si l'on maintient, comme le fait Rousseau, que la raison générale et sensitive, l'âge de l'intelligence, ne se produit pas chez l'enfant avant l'âge de treize-quinze ans et qu'il n'y a pas de conscience morale véritable avant les passions sensuelles

⁶⁴⁵ Piaget, Jean ; Inhelder Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. Paris : Puf, 1966, p. 9.

de la puberté. La raison morale et son pouvoir de juger, dans l'intersubjectivité affective et le désir originaires, seraient donc antérieurs à l'entendement du concept et à la conscience morale proprement dite. Comment cela est-il possible ? Il est vrai que les enfants éprouvent très tôt des sentiments affectifs et moraux et qu'ils agissent en conséquence, qu'ils se montrent plus ou moins capables de volonté et de décision, qu'ils énoncent des jugements de valeur, au moins une évaluation concrète des actes. Par exemple, il est apparent que les enfants distinguent à peu près en pratique une erreur d'un acte intentionnel, dit Piaget. En 1932, il écrit :

*En gros, la notion de l'intention apparaît avec les premiers « pourquoi », donc vers trois ans environ. Néanmoins, durant les quelques années suivantes, l'enfant ne différencie pas les actes intentionnels des autres d'une manière aussi nette que nous. La preuve en est qu'il est finaliste, animiste et artificialiste à un degré qu'ignore l'adulte moyen, et cela précisément parce qu'il ne dissocie pas les mouvements involontaires, inconscients et mécaniques de l'action psychologique consciente.*⁶⁴⁶

Ce en quoi Piaget ne donne pas tort à Rousseau, puisque effectivement, pour l'enfant, les questions morales sont incluses dans l'ordre naturel. Il y a donc confusion du subjectif et de l'objectif, de l'esprit et de la nature. Selon Piaget, l'enfant, sur le plan de son évolution morale, passe par trois phases. Dans la première il accède à la contrainte morale que lui impose l'adulte, cela aboutit à l'hétéronomie et au réalisme moral. Dans la seconde, l'enfant n'obéit plus seulement à l'adulte, mais à la règle qu'il généralise et applique à sa façon. Dans la troisième, il coopère avec les autres et accède à l'autonomie. Il y a bien là un processus où la raison pratique va successivement de la règle naturelle spontanée à l'exercice de la conscience morale et de l'autonomie par réflexion. Chez Rousseau, la progression n'est pas identique, mais l'on va, dans les conduites plus ou moins volontaires de l'enfance, du règne de la nécessité naturelle lié aux sensations et aux mouvements du corps et à un moi archaïque (petite enfance), à celui d'un début de liberté morale déterminée par l'utilité et le plaisir, à une appropriation encore immédiate des choses du monde (enfance), vers l'expérience de la conscience morale déterminée par des principes, encore au début simplement pratiques, le bon et le convenable (adolescence), jusqu'à la rationalité intellectuelle et morale de l'adulte, après vingt ans.

Mais Rousseau ne suit pas toujours rigoureusement une telle succession dans son exposé. Ainsi il est souvent difficile de savoir exactement quel est l'âge de l'enfant dont parle Rousseau dans les livres II et III de son ouvrage, livres qui présentent la structure majeure de son argumentation quant à l'éducation. On ne trouve pas toujours dans l'*Emile* d'analyses absolument précises et détaillées sur les plans affectif et cognitif des différentes périodes de l'enfance quant aux aptitudes et déterminants spécifiques qu'elles présentent, cela malgré les dires de Rousseau. Il écrit : *ma méthode est indépendante de mes exemples, elle est fondée sur la mesure des facultés de*

⁶⁴⁶ Piaget, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Puf, 1995, p. 111.

*l'homme à ses différents âges.*⁶⁴⁷ Certes, on peut distinguer chez lui le découpage suivant : 1/ Avant la parole (liv. I) ; 2/ Depuis la parole jusqu'à l'âge de sept ans (liv. II) ; 3/ De sept ans à la pré-adolescence (liv. III) ; 4/ A partir du temps de l'adolescence (liv. IV) ; 5/ A l'âge d'homme (liv. V). Pourtant, Rousseau présente la plupart des thèses principales de son ouvrage dans le cadre d'un exposé général sur l'enfant, envisagé depuis la parole jusqu'à l'adolescence, aux livres II et III, hormis la description spécifique qu'il donne de la petite enfance au livre I. Quant à la seconde période de l'enfance, elle s'étend de sept ans jusqu'à quinze ans, et n'apparaît pas toujours bien distincte, dans l'exposé du livre III, de la précédente. Pour autant l'historiographie de la psychologie de l'enfant, s'accorde pour attribuer à Rousseau la première théorie raisonnée des stades, des périodes de l'enfance. En 1967, Tran-Thong écrit à ce propos :

*On peut remarquer qu'avant la naissance de la psychologie génétique, les premières tentatives de rapporter explicitement les stades de l'enfant à la réalité psychologique peuvent être trouvées dans les discussions des théologiens du Moyen-Age sur l'âge du fœtus et sur l'âge de raison. Mais c'est Rousseau qui a systématiquement tenté, dans son Emile, de trouver des caractéristiques psychologiques propres à chaque époque de l'enfance et de baser sur ces caractéristiques ses principes d'éducation. A cet égard, Rousseau peut être considéré comme le précurseur dans la définition moderne des stades de l'enfant.*⁶⁴⁸

Si l'on suit la description que donne P.Burgelin de ces âges, la succession chez Rousseau est à peu près la suivante⁶⁴⁹. Entre la naissance et l'usage du langage, l'enfant est encore peu personnalisé et est dominé par son développement corporel et ses sens, il ne relie pas entre eux, plaisirs, douleurs et affections. Ses désirs excèdent ses pouvoirs. Piaget dirait qu'il est l'âge sensori-moteur (0/3ans). A partir du langage commence l'enfance, où s'équilibrent désirs et pouvoirs, où prédominent l'action corporelle et le jeu. L'enfant mémorise peu, imagine sans excès, ne raisonne pas encore et prévoit peu, mais déjà se forgent chez lui les premières facultés de l'esprit. C'est l'âge de la raison sensitive et du jugement par inspection, par manipulation. Piaget dirait intuitif et symbolique, pré-opératoire (3/6ans). Puis vient l'âge paisible de l'intelligence, la seconde enfance, où l'enfant peut plus qu'il ne désire, où le raisonnement est essentiellement inductif, expérimental, et où se forgent les premières idées générales, mais aussi l'imagination. Piaget l'appelle opératoire et pré-formel (6/12ans). Puis vient la puberté où commencent les passions et la sexualité, où l'équilibre est rompu entre désir et volonté, mais où la raison est d'abord intellectuelle et n'est pas encore morale. C'est celui de la raison sensitive et générale, l'âge de l'intelligence, pas encore celui du devoir, dirait Ravier dans les pages qu'il consacre à l'âge de l'enfant chez Rousseau au sein de son commentaire détaillé de l'*Emile*⁶⁵⁰. Piaget le désigne comme opératoire-formel (12/15ans). Enfin apparaît la

⁶⁴⁷ *Ibidem*, Liv. III, tome II, p. 22.

⁶⁴⁸ Tran-Thong. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris, Vrin, 1992, p. 380.

⁶⁴⁹ Burgelin. *Op.cit.*, p. 485-488.

⁶⁵⁰ Ravier. *Op. cit.*, Tome II, p. 73-149.

révolution de la *seconde naissance*, l'âge de raison, qui est celui de l'existence, du désir, des passions et où se développe le sentiment d'autrui (15/20ans).

5-3-8 Une dialectique du développement.

On peut déceler dans le dispositif descriptif de Rousseau une dialectique de l'équilibre et du déséquilibre, ou une alternance d'équilibre psychique et de perturbation que l'on retrouve chez Piaget, mais aussi chez le psychologue de l'enfant H.Wallon (1879-1962). Selon ces psychologues, alternent des phases de déséquilibre et d'équilibre du corps et de la conduite, du désir et du vouloir, de soi et du monde, de la pensée et de l'activité, dans une gestation dynamique de la constitution des facultés chez l'enfant et de sa personnalité qui fait apparaître les différents âges. Une telle psychogenèse apparaît à la fois comme continue et discontinue, puisqu'à chacun des âges les capacités mentales et corporelles sont différentes. Ces deux psychologues analysent l'évolution psychique comme étant due à des phases successives d'équilibration et de déséquilibration de l'adaptation individuelle, ou d'intériorisation et d'extériorisation des conduites dans la relation à soi, au milieu physique et social. Le caractère dynamique de ces phases est suscité par des processus internes et/ou externes, modifiés soit par les obstacles externes du milieu, soit par les perturbations de la vie affective interne.

Chez Piaget, il s'agit d'un système régulateur de l'externe de nature plutôt interne comme l'indique Tran-Thong :

La genèse structurale ou des stades consiste en une équilibration progressive des actions et des opérations, entre leurs deux pôles d'assimilation implicatrice des objets et d'accommodation explicatrice aux objets, ce qui renvoie aux facteurs externes et internes de développement. Mais cette équilibration obéit également à une nécessité interne dont les lois peuvent être décrites de façon indépendante. Pour Piaget, en effet, les trois facteurs classiques que sont la maturation, le milieu physique et le milieu social sont nécessaires mais insuffisants pour expliquer la genèse des structures intellectuelles.(...) L'équilibration est un quatrième facteur possédant une dimension causale. Elle rend compte aussi bien de la genèse structurale que des passages de niveau.⁶⁵¹

Chez H.Wallon, l'adaptation, qui gouverne également maturation et développement, est soit motrice, dépendante de la maturation, soit intellectuelle, dépendante de l'apprentissage. La troisième fonction psychique majeure est l'émotion qui est à la fois un facteur de perturbation et la médiatrice entre motricité et représentation. On retrouve chez lui une disposition dialectique des formes de la vie mentale, selon que prédomine l'interne ou l'externe et que la volonté se tourne plutôt vers l'une ou vers l'autre. La vie psychique, elle, est donc sous l'influence de deux fonctions principales, affective et intellectuelle. L'affectivité est une sensibilité interne dirigée vers le monde social, vers autrui et elle conditionne le développement personnel. L'intelligence est une sensibilité externe dirigée vers le monde physique et elle conditionne les relations d'objet. Pour autant, il y a une discontinuité entre l'interne et l'externe dans les processus d'évolution physique et mentale.

⁶⁵¹ Tran-Thong. Op. cit., p. 92.

Les différentes phases de la vie psychique, - les âges du développement-, sont portées et suscitées par le processus physiologique interne de la maturation fonctionnelle qui fait se succéder différents niveaux.

Ces phases successives conduisent à l'alternance, dans la vie mentale, de la prédominance des facteurs internes ou externes, ce qui vient modifier d'autant les dispositions fonctionnelles de celle-ci et influence directement les conduites de l'enfant. Soit l'enfant est tourné vers sa vie intime, vers lui-même, attitude centripète, soit il se préoccupe de son rapport aux objets du monde, attitude centrifuge. Entre deux âges, il y a des crises, des conversions de la pensée, qui entraînent des renversements de perspective quant à la direction de l'activité mentale et à ses modalités. Le développement, à la différence de Piaget, est avant tout solidaire du milieu humain et la formation de la personnalité individuelle dépend de l'histoire des rapports à autrui. Le développement passe par huit stades qui sont soit centripètes, soit centrifuges. Le passage de l'un à l'autre impliquant un renversement du rapport interne/externe. Si l'évolution physiologique est la cause de ces transformations, les crises que traverse la vie mentale, *les révolutions du comportement*, sont dues à : *une intégration subjective des rapports qui, dans la phase antérieure, s'étaient déployés par rapport au monde extérieur*. Ces stades sont successivement : impulsif pur (0/3mois), émotionnel (3/9mois), sensori-moteur (10/24mois), projectif (2/3ans), personnaliste (3/6ans), de la personnalité polyvalente et à pensée syncrétique (6/7ans), catégoriel (7/12ans) et post-pubertaire. Chacun d'entre eux correspond, comme chez Rousseau et Piaget, à un mode prédominant de conduite et de pensée. En 1941, Wallon écrit :

*D'étape en étape la psychogenèse de l'enfant montre, à travers la complexité des facteurs et des fonctions, à travers la diversité et l'opposition des crises qui la ponctuent, une sorte d'unité solidaire, tant à l'intérieur de chacune qu'entre elle toutes. Il est contre-nature de traiter l'enfant fragmentairement. A chaque âge, il se constitue un ensemble indissociable et original. Dans la succession de ses âges, il est un seul et même être en cours de métamorphoses. Faite de contrastes et de conflits, son unité n'en sera que plus susceptible d'élargissement et de nouveauté.*⁶⁵²

Par delà tout psychologisme excessif dans l'interprétation de Rousseau, il est indéniable qu'une lecture de celui-ci du côté de la psychologie du développement, de ses dialectiques empiriques et naturalistes, reste toujours possible. De nombreux rapprochements le permettent à partir du texte de *l'Emile*, ne serait-ce que celui de l'idée d'une progression du développement selon des phases successives ordonnées par la nature et d'une intrication de la pensée spontanée de l'enfant et du monde objectif. Or la raison n'en est peut-être pas celle qu'on croit, c'est-à-dire ce qui serait une géniale préfiguration de la psychopédagogie propre à Rousseau. Il est possible de le soutenir, mais il y a autre chose. Retournons l'argument. La psychologie scientifique qui est apparemment une science positive et se prétend telle depuis Herbart, De Biran, Beneke, Ribot, Taine, Mill, Spencer, Fechner, Wundt, Preyer, Baldwin, Claparède, Piaget, Wallon, ne contiendrait-

⁶⁵² Wallon, Henri. *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin, 1968, p. 191.

elle pas toujours en son cœur une problématique métaphysique, celle de l'unicité d'un sujet substantiel et ne l'avait, à l'instar de Rousseau, jamais mise en doute ? On pourrait alors soutenir que les questions métaphysiques, présentes dans l'enfance selon Rousseau, seraient non point le contraire de la psychologie positive, mais son fond secret et intangible, toujours déjà voilé par la positivité.

5-4 L'éducation métaphysique et naturelle de Rousseau.

Bien plus que d'être une philosophie empiriste et sensualiste, ni non plus un matérialisme, la philosophie de Rousseau apparaît comme une démarche transcendantale qui préfigure la raison pratique kantienne. Sa théorie pédagogique, loin d'être une démarche positiviste et naturaliste, apparaît comme une théorie en puissance de la négativité, mais aussi, dialectiquement, comme une négation positive et contradictoire en acte de cette négativité. Elle est à la fois éducation négative et affirmation d'une activité, couplés à une passivité.

5-4-1 Le noyau rationnel de l'âme de l'enfant.

Nous avons vu que, selon Rousseau, l'enfant pouvait se représenter très tôt l'idée de sa dépendance et, simultanément, de sa propre personne comme relevant de cet état de dépendance vis à vis d'autrui. Ce faisant, il produirait intuitivement un double jugement de relation et de valeur, cela avant même qu'il ne raisonne par le langage et intellectuellement. Un tel argument, assez peu logique, ne peut se soutenir que si l'on admet implicitement, au-delà des descriptions factuelles relevant de la psychologie empirique, l'existence substantielle immanente de l'âme individuelle. C'est-à-dire d'une réalité spirituelle substantielle sous-jacente à l'ordre naturel. Une telle âme, tout autant corporelle qu'individuelle, serait toujours déjà en soi une intelligence du monde, immanente à ses possibilités, cela avant même qu'elles ne se soient exprimées intégralement dans la gestation temporelle des facultés.

Si on se refuse à une telle métaphysique par un souci matérialiste d'objectivité, on est tout de même conduit à postuler l'existence d'une réalité psychique génétiquement programmée, cérébrale et mentale, progressant par phases successives, mais contenant déjà plus ou moins *in nucleo* la structure de ses possibilités à venir, de ses capacités ou pouvoirs. Dans une telle perspective, téléologique et relativement finaliste, on parlera cette fois de *maturation* neurologique et de *développement mental*, d'une psychogenèse individuelle prolongeant l'ontogenèse biologique, au sens actuel de ce terme⁶⁵³. De sorte que dans ces conceptions issues des sciences positives, on retrouverait une disposition analogue à celle pressentie à sa façon par Rousseau : le noyau psychique initial individuel, porté par la maturation cérébrale, contient un potentiel spirituel et fonctionnel, qu'il exprime peu à peu selon les degrés croissants de complexification de son

⁶⁵³ L'ontogenèse est l'ensemble des processus de développement d'un individu depuis l'œuf fécondé jusqu'à la réalisation de son phénotype. Initialement, au 18e siècle, à l'époque de Rousseau, ce terme était une notion préformationniste et créationniste, jusqu'à ce que Caspar Friedrich Wolff, en 1759, introduise par opposition la notion d'épigénèse qui met fin au préformationnisme en théorie du vivant. Dès lors, le vivant est capable de s'auto-produire.

développement. D'où la possibilité qu'une capacité psychique puisse toujours se manifester de façon anticipée, avant même la phase de son expression stabilisée.

Or n'est-ce pas là conserver le présupposé métaphysique d'une forme substantielle auparavant donnée à l'âme individuelle par la philosophie grecque, puis par la théologie chrétienne médiévale? L'actuel matérialisme psychophysiologique des sciences serait, du fait d'une telle analogie structurelle, à situer dans le prolongement d'un spiritualisme ou d'un réalisme rationnel qui présuppose l'idéal d'un inné *ante* substantiel, sous jacent aux capacités mentales. Ainsi, selon la philosophie et la physique d'Aristote, il n'y a de gestation morphologique fonctionnelle d'un être vivant dans la nature, d'*actualisation* (*energeia*) de la réalité d'un existant identifiable, qui ne soit due à une cause formelle ou essentielle initiale et à la *puissance* (*dynamis*) qu'elle détenait de conduire celle-ci. Il écrit : *il est donc manifeste que la nature est cause, et cause en ce sens : en vue de quelque chose.*⁶⁵⁴

Certes les psychologues d'aujourd'hui ne sont plus adeptes de théories préformationnistes et l'épigenèse, en biologie, au sens de la formation des organismes à partir de l'inexistant, a depuis longtemps pris la place d'une ontogenèse créationniste qui était encore à la fin du 18^e siècle, comme le rappelle D.Ottavi, fondée sur le principe selon lequel :

*(...) un être individuel, issu d'un germe, aboutit à une forme achevée à l'issue d'un processus dans lequel apparaissent successivement les différents aspects de cette forme, non visible au départ, mais cependant présents.*⁶⁵⁵

Le sens actuel de ce terme n'est plus non plus celui-là. Aujourd'hui l'*épigenèse* désigne l'ensemble des processus d'interactions avec le milieu et des événements du développement d'un individu qui laissent des traces dans son *ontogenèse*, sa maturation individuelle. Ils ne sont donc pas directement l'expression du programme génétique. Pour autant, il n'est pas certain que la volonté, présente en psychologie, de coupler la maturation physiologique et les finalités psychiques et rationnelles de la conduite humaine ne soit pas encore sous le coup de cette métaphysique. Dans le cadre d'une telle prédétermination, l'âme de l'enfant – ou le potentiel de sa réalité psychique - serait déjà présent en lui en sa forme propre latente, avant même qu'elle ne se soit intégralement développée et qu'il en exerce de lui-même toutes les facultés. Il est inutile d'ajouter que c'est très assurément ce que semble croire Rousseau, mais alors, et sa psychologie empirique et sa théorie de l'éducation, s'appuient nécessairement sur un réalisme psychique ou un spiritualisme et ne valent que par eux.

5-4-2 Le naturel spirituel et sensible de Rousseau.

Rousseau, pour sa part, ne se dit jamais spiritualiste, si on entend par ce terme une consubstantialité de l'âme individuelle, de l'esprit humain et de Dieu :

⁶⁵⁴ Aristote. *Physique*. Liv. II, 199b. Paris, GF, 2000, P. 155.

⁶⁵⁵ Ottavi. Op. cit., p. 26.

(...) quand j'entend dire que mon âme est spirituelle et que Dieu est un esprit, je m'indigne contre cet avilissement de l'essence divine ; comme si Dieu et mon âme étaient de même nature.⁶⁵⁶

Pour autant, Rousseau ne met pas en doute l'existence de l'âme et sa différence substantielle d'avec la matière ou l'étendue. Et, bien qu'il ne récuse pas véritablement le dualisme de l'âme et du corps, l'âme chez lui relève d'une expérience sensible, d'un sentiment du soi qui n'est pas réductible à une certitude intellectuelle, comme chez Descartes :

*Exister, pour nous, c'est sentir ; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant des idées.*⁶⁵⁷

De par cela, ce n'est point la certitude rationnelle qui est pour lui première, comme chez Descartes dont il suit pourtant le raisonnement tout en s'en séparant : *J'étais dans ces dispositions d'incertitude et de doute que Descartes exige pour la recherche de la vérité.*⁶⁵⁸ La lumière naturelle de la pensée, cartésienne, devient chez Rousseau une : *lumière intérieure*, sensorielle et sensitive, sensible, par laquelle l'homme recèle en lui des sentiments innés de nature affective qui le relie à lui-même et aux autres et qui lui font percevoir la dimension morale du moi de manière immédiate. Auparavant, la théologie chrétienne d'un Saint Jérôme (347-420) parlait en ce point d'une étincelle de conscience, *scintilla conscientiae*, déposée en nous par la divinité et permettant d'accéder à la vérité transcendante. De même, dans la philosophie de Saint Augustin, la liaison de l'âme à Dieu est immédiate, mais à la condition de ne pas chercher à se représenter ce qu'est Dieu par une idée. Pour Rousseau, d'une façon très analogue, il n'y a là nulle connaissance innée d'un Bien, de son essence, mais la raison en nous, sous la forme du sentiment, nous porte à le rechercher et à l'aimer dans l'existence en tant qu'il est : *amour de soi, crainte de la douleur, horreur de la mort et désir du bien-être*. C'est bien là une raison d'abord *sensitive* qui nous conduit, puisque la certitude sensible est le premier principe de l'existence : *J'existe, et j'ai des sens par lesquels je suis affecté. Voilà la première vérité qui me frappe et à laquelle je suis forcé d'acquiescer.*⁶⁵⁹ Or si l'enfant ne connaît pas encore par la raison, il connaît par ses sentiments. Ce en quoi la sensibilité n'est pas que sensorielle, expérimentale, elle déjà aussi subjective et spirituelle, puisqu'il n'y a pas de sensation qui ne soit mêlée chez Rousseau d'un rapport affectif à soi, à ses propres sentiments quant à l'être.

On verra là l'influence sur Rousseau d'un Malebranche. Ce philosophe joua un rôle important dans sa formation à travers la lecture, en 1736, des *Entretiens sur les sciences* du P.B. Lamy qui en était le disciple. Selon cette doctrine, anti-empiriste et anti-sensualiste, la perception de la réalité extérieure et des inclinations du corps propre est d'emblée tributaire d'une intelligibilité du sensible et de l'étendue qui nous vient de Dieu par le biais de notre âme. Or, une telle connaissance immédiate de l'existant par l'âme et par soi, celle du *sentiment* intérieur, n'est pas du même ordre

⁶⁵⁶ *Emile*. Tom. II, liv. IV, p. 147.

⁶⁵⁷ *Idem*, p. 154.

⁶⁵⁸ *Opus cit.*, Tom. II, liv. IV, p.122.

⁶⁵⁹ *Ibidem*, p. 126.

que la connaissance rationnelle par des idées ou concepts, celle de la science et des mathématiques, qui est indépendante du réel sensible. Si la seconde nous procure une représentation claire et distincte des objets, elle est moins parfaite que celle de leur appréhension immédiate qui n'est pas représentative, ni objective, mais d'abord perceptive. Elle est distincte non seulement de l'exercice rationnel de la connaissance, mais n'est pas non plus la connaissance empirique. D'après cette doctrine, comme l'expose E.Bréhier, trois formes de connaissance sont possibles : a/ celle des choses en soi, ou connaissance des choses par elles-mêmes ; b/ celle de la conscience intérieure ou sentiment, *i.e.* celle que l'on a : *de toutes les choses qui ne sont pas distinguées de soi* ; c/ celle des choses distinctes de nous, inconnaissables en soi, celle des corps de la nature.⁶⁶⁰ Une triplicité des formes de connaissance que l'on pourrait rapprocher de celle de Locke, qui en aurait donné la transposition empiriste. Ce en quoi le sentiment suscite des jugements de valeur plutôt que des jugements de réalité. Par ailleurs, une telle épistémologie s'accompagne, chez Malebranche, d'une doctrine originale du péché originel qui n'est pas sans avoir pu influencer les conceptions naturalistes de Rousseau, celles d'une nature antérieure à la dénaturation et qu'il faut retrouver et préserver dans la spontanéité en la protégeant des mauvaises influences des conduites sociales et passionnelles. Selon cette théorie malebranchiste, comme l'écrit E.Bréhier :

*La passion suppose avant elle une détermination de l'inclination ou volonté vers un objet que l'entendement lui présente comme bon, ou vers l'objet contraire à celui que l'entendement lui présente comme mal, détermination accompagnée de sentiments d'amour, de désir ou d'aversion. Alors seulement naît la passion ; en vertu de l'union de l'âme et du corps les esprits animaux se meuvent (...) et de ce mouvement naît dans l'âme une émotion accompagnée de sentiments d'amour ou de haine bien plus vifs que ceux qui suivaient la simple inclination. ; les passions sont donc dans l'ordre de la nature ; et, avant le péché, elles n'avaient d'autre rôle que de renforcer les inclinations droites, mais elles renforceront de même et selon les mêmes lois les inclinations devenues mauvaises et dépravées.*⁶⁶¹

Notre nature sensible est donc spontanément et originairement ordonnée par la volonté divine, c'est de dévier de nos inclinations qui la rend dénaturée. Malebranche, cité par Bréhier, écrit :

L'homme ignore souvent ce qu'il pense savoir, et il connaît bien certaines choses dont il s'imagine ne pas avoir d'idées.

En ce sens, il y a dans l'âme, par ses sentiments propres, la perception d'un ordre naturel que l'on peut pressentir sans pour autant le connaître. C'est bien là l'enfance de Rousseau.

Maintenant, si l'on voulait se situer à l'inverse d'une telle métaphysique théologique, qu'en serait-il des conceptions de Rousseau quant à la psychologie enfantine ? Si on ne présupposait pas, comme cause de la raison sensitive chez l'enfant, la croyance de Rousseau en la réalité substantielle de l'âme individuelle, où nous conduirait l'analyse ? Si Rousseau était bien plus empiriste et sensualiste qu'il n'y paraît, de quelle nature serait la forme sensible et immédiate de l'aperception

⁶⁶⁰ Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie.* Paris, Puf, 1981. Tome II, p. 194.

⁶⁶¹ Ibid., P. 183-184.

de soi et de l'autre pour l'enfant lui-même ? Si on peut observer une telle aperception précoce comme un fait empirique et ne pas avoir à la déduire, comment l'interpréter ? Quiconque a pu observer des très petits enfants aura constaté que, assez vite, ils interagissent avec leur entourage en fonction de leurs émotions et de la perception qu'ils ont des intentions de leurs proches. A quel sujet faut-il exactement la rapporter, si ce n'est au moi de l'enfant en tant que déjà constitué, donc substantiel, ou, de manière kantienne, condition synthétique a priori de l'exercice de sa perception et de ses sentiments. Mais, pour Kant, il n'y a pas de description empirique possible des étapes progressives de la constitution d'un sujet de la rationalité, aucune psychogenèse. Kant n'attribue pas non plus à l'enfant une telle puissance de connaître et de juger immédiate par des sentiments, la loi de la raison restant pour lui encore hétéronomie. Pas plus qu'il ne croit possible de décider du caractère substantiel ou non de l'âme humaine, ni de sa préexistence ontologique sur le corps ni de sa disparition après la mort. Est substantielle toute réalité première, toute représentation qui ne peut être qu'un sujet absolu du jugement et ne se rapporte qu'à elle-même. Kant écrit :

*On peut très bien, cependant, conserver cette proposition : l'âme est substance à la condition d'accorder que ce concept ne nous mène pas plus loin ou qu'il ne peut rien nous apprendre des conclusions habituelles de la psychologie rationnelle, comme, par exemple, la durée constante de l'âme dans tous ses changements et même après la mort de l'homme, et qu'il désigne ainsi une substance seulement en idée.*⁶⁶²

De plus, cette relation de soi à l'autre, est, selon Rousseau, ressentie comme prise dans un rapport de dépendance, dans cette conjonction d'impuissance et de satisfaction qu'éprouve l'enfant et qui, de surcroît, suppose l'aperception par celui-ci de cette dépendance. Or à quel moment de son existence la sait-il et, si une telle dépendance est naturelle, du fait de la faiblesse de sa condition d'enfant, pourquoi cela l'entraînerait vers le risque d'une dénaturation ? Est-ce d'être resté trop longtemps dans les bras protecteurs de sa nourrice ? C'est-à-dire, métaphoriquement, d'avoir été maintenu dans les langes affectifs et sensuels du corps et du soin, dans l'illusion d'une absence totale de privation quant à soi due à l'autre. L'éducation maternelle de la petite enfance n'était pas encore répandue dans les valeurs culturelles du 18^e siècle, ainsi que le montrent les historiens. C'était alors une nouveauté dans les classes sociales supérieures que de voir les mères élever leurs enfants. D.Julia écrit :

*La tâche des adultes et donc des mères est désormais d'élever les enfants dans l'ordre de la « nature » : leur corps n'est plus un objet que l'on manipule ; il s'agit au contraire, en les observant attentivement, de les laisser s'exercer librement sans forcer le cours du temps.*⁶⁶³

Rousseau dit encore que l'attachement premier de l'enfant à sa nourrice, quelle qu'elle soit, est d'abord instrumental, machinal. Qu'est-ce qui le fait devenir un attachement passionnel et senti de soi à l'autre dont il prend conscience ? Rousseau écrit :

⁶⁶² Kant. Critique de la raison pure. Op. cit., p. 284.

⁶⁶³ Julia, Dominique. « L'enfance entre absolutisme et Lumières », publié in : *Histoire de l'enfance en occident*. Tome II. Paris, Seuil, 1998, p. 62.

*Tout enfant s'attache à sa nourrice : Romulus devait s'attacher à la louve qui l'avait allaité. D'abord cet attachement est purement machinal. Ce qui favorise le bien-être d'un individu l'attire ; ce qui le nuit le repousse : ce n'est là qu'un instinct aveugle. Ce qui transforme cet instinct en sentiment, l'attachement en amour, l'aversion en haine, c'est l'intention manifestée de nous nuire ou de nous être utile.*⁶⁶⁴

On peut comprendre ici que le rapport de l'enfant à lui-même et à l'autre, en tant qu'il le constitue objectivement comme sujet de ses désirs et de ses besoins, qui provoque donc son jugement et son affection, n'est nullement issu de l'intelligence spontanée de l'enfant, ni d'un mécanisme de la nature. Il advient, semble noter Rousseau, du type d'adresse intentionnelle, amoureuse ou haineuse, ce pourrait être aussi de l'indifférence, qu'il reçoit de son entourage. Pas seulement donc des soins donnés, mais de la nature des intentions affectives qui lui sont adressées. Comprendons ici que ce que Rousseau attribue à la disposition psychologique de l'enfant, son pouvoir de se ressentir et de juger affectivement quant à l'autre, son sentiment de lui-même et de l'autre, ne lui est pas initialement propre, mais découle de la relation intentionnelle qu'un autre a à lui. Le sujet humain ne serait donc plus ici substantiel, un moi porté naturellement par une âme individuelle, mais l'effet d'une complexité relationnelle et intentionnelle qui n'est nullement intrinsèque au sujet enfantin.

Ainsi décrit, nous accorderions volontiers l'existence réelle de ce rapport à Rousseau, parce qu'il n'est plus sous la condition d'une psychologie spiritualiste. Mais quelle est alors sa nature, sa disposition, s'il n'est pas non plus expliqué par les moyens d'une simple psychologie empirique ? Celle-ci ne peut guère faire plus que d'en constater l'expression dans la relation intersubjective que l'enfant va nouer avec son entourage, mais pas l'expliquer. Observons que le sujet enfantin n'est ici un soi que de dépendre d'un autre qui, tout autant, lui procure des soins, le reconnaît comme existence indépendante et en fait un objet d'affection. La complexion intérieure du soi de l'enfant apparaît donc corrélative des intentions d'un autre, des effets de son attention et de ce qui la motive affectivement. Il y a donc bien un réel de la subjectivité originaire qui s'instruit intérieurement à partir des sentiments éprouvés et de leur conséquence quant à soi et à l'autre que soi, mais celui-ci doit être pensé comme un complexe relationnel externe, et non point comme une simple disposition interne de soi susceptible de répondre à l'autre.

Cela, d'autant plus, qu'on ne peut pas non plus attribuer le réel de ce soi enfantin à l'exercice d'une faculté réflexive, tel qu'on pourrait le déduire nécessaire et a priori au sein d'une psychologie rationnelle. A la manière de Kant, il serait l'effet d'une aperception originaire et transcendantale de la conscience de soi. Or il n'est pas encore question pour Rousseau d'une réflexivité rationnelle de l'enfant, mais d'un pouvoir immédiat de juger à partir de ses perceptions affectives et intuitives, de son sentiment. Du reste, la pertinence des distinctions kantienne n'est pas exactement le problème de Rousseau. Il n'envisage jamais la possibilité ou non d'une psychologie rationnelle dans sa différence avec une qui ne serait qu'empirique. En ce sens, si la

⁶⁶⁴ *Emile.*, tome II, liv. IV, p. 48.

sensibilité, l'affectivité et les inclinations de l'enfant, sont déjà intelligence pour Rousseau, c'est peut-être bien parce qu'elles sont pour lui la manifestation concrète et vitale d'une âme substantielle libre, déjà à même d'être affectée par ses propres sentiments. A l'instar d'un Locke, la théorie de l'éducation de Rousseau ne peut donc que difficilement venir se confondre avec une théorie intégralement matérialiste de la psychologie infantine, à moins de faire paradoxalement de l'affectivité et de la sensibilité des transcendants objectifs, à l'origine du soi et du rationnel, les substructures du jugement logique. Ce qui n'est pas d'un Rousseau, parce que si, chez lui, l'affectivité reliée à la conscience morale est bien l'expression du transcendantal, celui-ci procède de la nature substantielle de l'âme individuelle, du cœur. De même que Malebranche séparait la connaissance intellectuelle de celle de l'âme spontanée et de ses sentiments et idées intuitives, Rousseau n'assimile pas jugement logique et jugement de valeur affectif, sensible. La raison sensible ne saurait se confondre avec la raison intellectuelle, elle la précède. On sait par ailleurs, que jamais un Piaget ne put relier sa théorie dynamique de la constitution des formes logiques de la pensée en fonction du développement individuel avec une théorie des phénomènes de l'affectivité. Ce que Rousseau a ici de remarquable, c'est qu'il affirme avec force l'existence antérieure d'une pensée affective sur toute rationalité logique, au risque de se trouver pris dans une antilogie.

5-4-3 Dépendance, impuissance et méchanceté.

Poursuivant l'analyse morale de l'affectivité de l'enfant en tant qu'elle conditionne son devenir et la naissance de ses passions quant aux autres, Rousseau écrit :

*Ainsi de leur propre faiblesse (...) vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination. Toute méchanceté vient de faiblesse ; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est faible ; rendez le fort, il sera bon : celui qui pourrait tout ne ferait jamais de mal. (...) Avant l'âge de raison, nous faisons le bien et le mal sans le connaître. (...) Le sentiment de sa faiblesse (...) rend l'enfant avide de faire des actes de force, et de se prouver à lui-même son propre pouvoir. (...) Que s'il semble avoir plus de penchant à détruire, ce n'est point par méchanceté, c'est que l'action qui forme est toujours lente, et que celle qui détruit, étant plus rapide, convient mieux à sa vivacité.*⁶⁶⁵

Le raisonnement semble ici le suivant. Si c'est bien un *principe actif* qui commande aux actes de l'enfant, qui est la source de son dynamisme dans sa constitution d'enfant, il ne dispose pour autant que de *peu de force* pour réaliser ses désirs, la nature – Rousseau écrit : *l'Auteur de la nature* –, l'ayant limité afin qu'il ne devienne pas *nuisible* et, contradictoirement, bien qu'il soit toujours susceptible de le devenir si l'éducation s'y prête. La menace négative d'une perversion de la nature est donc bien à l'œuvre d'emblée au sein même de l'activité spontanée. Rousseau écrit encore :

En même temps que l'Auteur de la nature donne aux enfants ce principe actif, il prend soin qu'il soit peu nuisible, en leur laissant peu de force pour s'y livrer. Mais sitôt qu'ils peuvent considérer les gens qui les environnent comme des instruments qu'il dépend d'eux de faire agir, ils s'en servent pour suivre leur penchant et suppléer à leur propre faiblesse. Voilà comment ils

⁶⁶⁵ *Emile*, Liv. I, tome I, p. 52-54.

*deviennent incommodes, tyrans, impérieux, méchants, indomptables ; progrès qui ne vient pas d'un esprit naturel de domination, mais qui le leur donne.*⁶⁶⁶

Par l'action de suppléer à la faiblesse de l'enfant, se produit alors en lui un mouvement contradictoire où le *principe* positif qui meut l'enfant - sa *volonté de puissance*, dirait Nietzsche -, se retourne en un désir inverse à sa propre indépendance : dominer celui dont il se croit dépendant. Le sentiment d'une dépendance brutale se retournant en jouissance de dominer, il faudrait ajouter que l'enfant, ce faisant, va suppléer une première aliénation par une seconde. Elle le rend alors prisonnier de ses impulsions à la domination, celles-ci impliquant méchanceté et tyrannie. Il faudrait ajouter à ce que dit Rousseau que l'action de l'adulte pour satisfaire l'enfant, de suppléer à son impuissance, s'accompagne le plus souvent d'une volonté de le restreindre et de le contrôler, voire de logiques punitives à son égard dans lesquelles intervient le sentiment de la culpabilité en son ambivalence de licence et d'interdiction. Je me fais l'instrument de ta satisfaction pour t'épargner privation et frustration, signifie l'adulte éducateur, et, tout autant, je t'interdis d'agir et de désirer, d'affirmer dans des actes réels tes capacités et ta liberté.

Avec Nietzsche, on dirait, malgré l'ambiguïté antisémite qui traverse son discours, son *paganisme*, et en transposant très largement le problème, que la jouissance morbide du dominer, chez ceux qu'il appelle des *faibles*, ne finit par exprimer que l'impuissance à être et le ressentiment qui les animent contre la vie, les autres et eux-mêmes. Certes ce n'est pas ce que dit Rousseau, mais quelque chose les apparente. Il s'agit du refus de cette dépendance intérieure qui vient s'installer dans la psychologie humaine, non point avec l'activité affirmative spontanée de soi, la puissance, mais avec l'impulsivité réactive calculée, le ressentiment haineux. Elle se produirait du fait de cette impuissance constitutive de l'être humain qu'il ne peut pas surmonter. Prisonniers d'une limitation de leur force, d'un idéal de privation et de renoncement, d'une impossibilité, les êtres humains ne peuvent plus trouver le chemin d'une affirmation du possible. Et, parce qu'ils ne peuvent transfigurer leur condition, par un renversement des valeurs qui impliquerait la suppression de rapports de dépendance théologisés et une réelle indépendance morale, ils restent prisonniers d'une culpabilité qui engendre violence sociale et morale.⁶⁶⁷ Nietzsche n'est peut-être pas si éloigné des problèmes d'un Rousseau dont on sait qu'il fut un lecteur attentif. Tous deux se soucient de cette question capitale que représente le nœud éducatif, moral et culturel, d'une impuissance originaire de la puissance dans le désir humain, de sa nature, de la nécessité ou pas de sa limitation et de devoir en préserver l'affirmation, sans qu'il y ait perversion de la nature spontanée. Sans concéder en rien à Nietzsche son anti-judaïsme et son anti-philosophie, puisqu'il fait du judaïsme et de Socrate les figures instauratrices de ce ressentiment moralisateur, on admettra qu'il rencontre lui aussi, après Rousseau, une telle difficulté psychologique et philosophique.

⁶⁶⁶ *Ibidem*, Liv. I, p. 54.

⁶⁶⁷ Nietzsche. *La Généalogie de la morale*. Trad. fr. H. Albert. Paris : Mercure de France, 1964.

Mais relisons la précédente citation de Rousseau, car les conceptions de Nietzsche ne s'appliquent pas en tant que telles à l'enfance et ne peuvent se comprendre que dans une nature sans théologie. Du fait de leur dépendance et de l'intervention des proches et des éducateurs qui ne cessent de les assister et de les protéger, de vouloir les conduire et de les limiter, sans qu'ils ne l'aient voulu immédiatement :

[Les enfants] *sitôt qu'il peuvent considérer les gens qui les environnent comme des instruments qu'il dépend d'eux de faire agir, ils s'en servent pour suivre leur penchant et suppléer à leur propre faiblesse. Voilà comment ils deviennent incommodes, tyrans impérieux, méchants, indomptables ; progrès qui ne vient pas d'un esprit naturel de domination, mais qui le leur donne.*⁶⁶⁸

Le principe actif, qu'on peut dire aussi vital, se retourne alors en son inverse, s'aliène en une mise en dépendance des proches de l'enfant par celui-ci. De principe actif positif qui permet et favorise, il évolue dangereusement vers un principe actif négatif qui aliène et asservit, vers sa condition privative en devenant passivité et assujettissement. Il signe alors pour l'enfant une impuissance de son être, la précipite comme constante, tout en lui donnant l'impression de l'en délivrer. Cela, parce qu'une telle orientation, de nature involutive, le prive d'avoir à rechercher par lui-même ses ressources propres pour vivre et se développer. Plutôt que de désirer et d'avoir à agir, de se constituer face à son imperfection, l'assistance qui lui est donnée fait de l'enfant une volonté qui n'agit que par d'autres. Il n'est plus porté à devenir un soi par lui-même, mais devient un soi dépendant d'un autre.

Si nous disons que, selon Rousseau, il s'aliène, c'est parce qu'il n'est pas dans sa nature d'évoluer de la sorte. C'est donc bien du danger d'une aliénation négative de la nature personnelle à ce qu'elle ne devrait pas devenir qu'il s'agit dans l'éducation chez Rousseau. Evidemment, il n'est guère possible de ne pas rencontrer un tel risque, du fait de la dépendance de l'enfant, mais il est possible de ne pas le renforcer, de ne pas l'instaurer en loi définitive de la volonté, affirme Rousseau. Il en donne un exemple commun, celui du traitement des pleurs du petit-enfant. Dans ce cas, si on se soucie trop de pallier à l'insatisfaction et aux douleurs de l'enfant en le consolant, ou de céder à ses demandes en voulant résorber les effets d'une douleur qu'il ne supporte pas, ne serait-ce que parce qu'il ne peut en concevoir les causes, et qui a déclenché les pleurs, on le rend dépendant, en s'en rendant dépendant. Cela puisqu'on le porte à croire qu'on peut le satisfaire et conjurer l'impuissance de lui-même qu'il vient à éprouver. Or le caractère d'impossibilité, de douleur et d'insatisfaction, ne sont pas dus à une injustice à son égard, mais à l'adversité d'une contrainte due à la nécessité, en quelque sorte à une réalité. Rousseau écrit :

Le malaise des besoins s'exprime par des signes quand le secours d'autrui est nécessaire pour y pourvoir. De là les cris des enfants. Ils pleurent beaucoup, cela doit être. Puisque toutes les sensations sont affectives, quand elles sont pénibles ils les disent dans leur langage, et demandent du soulagement. (...) De ces pleurs, qu'on croirait si peu dignes d'attention, naît le premier rapport

⁶⁶⁸ *Emile*, Liv. I, tome I, p. 54

*de l'homme à tout ce qui l'environne : ici se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont tout l'ordre social est formé.*⁶⁶⁹

Il ne s'agit point pour Rousseau de prôner l'indifférence à l'égard de l'enfant, ni la cruauté. Il décrit la valeur éducative nocive du geste d'une nourrice ayant frappé l'enfant pour faire cesser les pleurs, l'incitation à la servilité future que cela représente, la colère de l'enfant qu'il décèle et réaffirme, à cette occasion, combien il croit que le sentiment du juste et de l'injuste est inné au cœur de l'enfant. Il s'agit d'être attentif à l'enfance, d'en prendre soin, de veiller sur elle, mais tout autant de ne pas provoquer en elle, par des conduites éducatives imprudentes et indues, une évolution négative vers la servilité, la dépendance, le désir de dominer et d'instrumentaliser l'autre que soi. Rousseau croit sincèrement que l'enfant implore parce qu'il a déjà le sentiment de sa condition et de son être et qu'il est tout à fait volontaire à l'égard d'autrui dans ses demandes :

*Les premiers pleurs des enfants sont des prières : si l'on y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres ; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre faiblesse, d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination ; mais cette idée étant moins excitée par leurs besoins que par nos services, ici commencent à se faire apercevoir les effets moraux dont la cause immédiate n'est pas dans la nature, et l'on voit déjà pourquoi dès ce premier âge, il importe de déceler l'intention secrète que dicte le geste ou le cri.*⁶⁷⁰

Ce en quoi il n'y a pas d'expression, ni de gestes qui ne soient déjà intentionnels, qui ne portent un sens moral. L'enfant est d'emblée porteur d'une attention volontaire, même s'il n'imagine ni ne mémorise et encore moins ne raisonne. Curieusement, Rousseau dote l'enfant d'une faculté de conscience immédiate par le sentiment, cela malgré l'imperfection de ses organes et du caractère encore indistinct de ses différentes perceptions. Ici, si l'éducation peut modifier l'évolution du caractère, c'est parce qu'elle agit sur une psychologie encore insuffisamment développée, mais pourtant déjà constituée. On pourrait lui rétorquer qu'il a raison, que l'action éducative, dans ses moindres détails, configure effectivement dès le début le caractère de l'enfant, mais parce que celui-ci dépend des intentions externes et pas déjà de lui-même. Ce lui-même n'est pas en lui-même seul, il est hors de lui et dépend étroitement de sa relation aux autres, donc se trouve effectivement absolument dépendant de ce qui n'est pas lui, n'est pas encore en lui. En ce sens, le développement personnel ne serait pas en ses commencements intersubjectif, mais intra-subjectif au sein d'une extériorité du sujet à lui-même qui relève de l'autre. Or, c'est bien une telle dépendance quant à l'autre que l'éducation négative doit conjurer, parce qu'elle interdit une auto-limitation salutaire de soi par les choses :

*Tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins ni colère et se conserveront mieux en santé.*⁶⁷¹

⁶⁶⁹ *Emile*. Liv. I, tome I, p. 50-51.

⁶⁷⁰ *Ibidem*, p. 52.

⁶⁷¹ *Ibid.*, p.52.

Que faut-il en penser ? Qu'il ne faille pas déposséder l'enfant de l'expérience de soi par soi, et détacher celle-ci d'un rapport d'instrumentalisation d'autrui, certes, mais n'est-il pas illusoire de croire possible un simple rapport de l'enfant aux choses du réel qui soit en lui-même éducateur ? Car c'est là rien de moins que la question de la genèse de la dépendance sociale et la cause première des rapports sociaux de domination, que vient introduire Rousseau à travers l'analyse des conditions de l'éducation. Il ne s'agit donc pas d'une question latérale et mineure, seulement pédagogique, mais bien à travers celle-ci du problème politique lui-même tout entier. On notera qu'il apparaît ici comme une question d'abord éthique, plutôt que politique. On retrouvera chez tous les partisans des méthodes *nouvelles*, ce lien étroit entre les orientations éducatives et la condition politique à venir des enfants devenus adultes, en tant qu'elles en conditionnent le cours. Ce faisant, à titres divers, ils tendent à faire de la structure scolaire une communauté politique en tant que telle. Ce qui risque d'impliquer une confusion entre les socialisations scolaire et civile. Une telle argumentation est explicite chez le philosophe et psychologue pragmatique américain J. Dewey, puis également chez l'instituteur et pédagogue français C. Freinet (1896-1966).

Or chez Hegel, pas plus le rapport à soi que le rapport individuel de jouissance et d'investigation des objets du réel ne peuvent s'isoler intégralement du rapport des consciences entre elles, du moins tel qu'il l'expose dans sa *phénoménologie de l'esprit*. On sait qu'il ne va pas sans négativité, sans affrontement des volontés, sans rapports de soumission et de reconnaissance qui sont à la fois privatifs et libérateurs quant à soi et à l'autre. Certes la réalité physique et sensible nous enseigne, mais il y a toujours en elle déjà de la volonté et, si la source n'en est pas divine, c'est dans la sphère sociale et affective de l'action des autres volontés que ce rapport à la nature se dessine, y compris dans les relations d'objet, dans le commerce des choses. Or c'est bien ce que Rousseau découvre et interroge, puisque, pour lui, la relation de l'enfant au réel et à autrui est très exactement le point de départ des formes morales, sociales et politiques. Il n'y a donc pas de rapport individuel naturel au réel chez l'enfant, à la nature, si ce n'est à croire devoir et/ou pouvoir le soustraire à l'influence excessive, sur lui, des conduites sociales pour lui permettre se développer librement sans en subir les travers. Là réside l'utopie éducative.

5-4-4 Activité, dépendance et désir.

A partir de ce qui précède, on peut émettre envers Rousseau comme une série d'objections. Si jamais, par un étrange souci pédagogique, on laissait l'enfant livré seul à l'insatisfaction et à la douleur, à ses sensations et à son malaise affectif, on l'abandonnerait à une expérience sans médiation par autrui qui ne le délivrerait nullement de son tourment. Au contraire, elle le décuplerait, voire menacerait sa vie et serait jugée moralement cruelle. Dans la logique intentionnaliste de Rousseau, elle inciterait sans doute l'enfant à estimer que son entourage est mal intentionné puisqu'il le laisse souffrir sans le délivrer. Loin, bien sûr, que ce soit là ce que préconise

Rousseau avec le petit enfant. Il n'indique jamais, ce serait caricatural et contraire à son souci du bien-être de l'enfant, qu'il faille ne pas satisfaire les demandes de celui-ci quant aux impératifs du besoin qui sont dans sa nature, ne pas palier à son insuffisance. A quel moment faut-il alors cesser de répondre aux demandes de l'enfant ? Est-ce en distinguant dans celles-ci des différences de nature ? Besoin n'est pas caprice, désir n'est pas utilité, privation n'est pas frustration, demande n'est pas satisfaction. Activité n'est pas passivité, mais où commence donc cette différence dans les actes de l'enfant ? Or la *résistance trouvée dans les choses* qu'il invoque, est-elle seulement en rapport avec le milieu externe ou aussi une expérience intérieure face aux affects ? Faut-il laisser à l'enfant éprouver sans la résorber une certaine insatisfaction quant à ses affects, à ses sentiments de plaisir et de peine ? Nous avons vu que selon M. de Biran, l'activité volontaire commençait par une rupture du moi avec la puissance contraignante de l'affect. Rousseau écrit :

*Les premières sensations des enfants sont purement affectives ; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. Ne pouvant ni marcher ni saisir, ils ont besoin de beaucoup de temps pour se former peu à peu les sensations représentatives qui leur montrent les objets hors d'eux-mêmes ; mais en attendant que ces objets s'étendent (...) le retour des sensations affectives commence à les soumettre à l'empire de l'habitude. (...) La nourriture et le sommeil trop exactement mesurés, leur deviennent nécessaires au bout de ces mêmes intervalles [de jour et d'obscurité] ; et bientôt le désir ne vient plus du besoin, mais de l'habitude, ou plutôt l'habitude ajoute un nouveau besoin à celui de la nature.*⁶⁷²

Ce que semble ici soutenir Rousseau, c'est que l'on ne doit pas favoriser la substitution chez l'enfant à un désir né du besoin, de la nécessité donc, une satisfaction par habitude qui devient à son tour un nouveau besoin dépourvu de nécessité, cela avant qu'il n'ait pris conscience de la réalité des objets externes, du réel. Selon ce raisonnement, il faut plutôt le laisser désirer et agir, ne pas chercher à le satisfaire, donc s'abstenir. De satisfaire ses demandes quant aux besoins, procure indéniablement à l'enfant satisfaction et supprime son malaise tout en l'habituant à la passivité. Mais de ne pas le faire, Rousseau ne le dit pas, risquerait de l'enchaîner aux causes mécaniques de la demande douloureuse que les pleurs manifestent sous la forme d'un appel, à des affects négatifs. La question ne serait donc pas tant ici d'éviter de l'aliéner par une dépendance à autrui, satisfaisante, donc à des habitudes, comme le craint Rousseau, mais plutôt d'empêcher qu'il ne reste dépendant des forces impulsives, des mouvements de l'affectivité interne, qui provoquent son malaise et sa demande. Or ils sont vécus par l'enfant comme étrangers à lui, puisque ces sensations affectives qu'il éprouve ne sont pas encore des représentations objectives, celle du dehors, mais l'alternance in-objective du plaisir et de la peine, au dedans. L'intervention de l'adulte est donc nécessaire afin de compenser l'impuissance de l'enfant. Ce dernier ne peut faire autrement que d'attribuer à ses protecteurs la puissance de leurs actes quant à lui et de souhaiter leur reconduction, la dépendance et l'habitude s'avèrent donc inévitables. Ce faisant on prend effectivement le risque

⁶⁷² *Emile*, Liv. I, tome I, p. 47.

d'annuler tout désir, toute impulsion vers l'activité. En ce sens, si ne pas céder à la demande de l'enfant est pertinent, le laisser livré à lui-même face à ses impulsions pour qu'il s'en délivre de lui-même serait également erroné.

Comment sortir d'un tel cercle apparemment vicieux ? Ne faudrait-il pas pour cela théoriquement et pratiquement dissocier le besoin, le désir et la demande ? Et c'est là en quelque sorte la solution de Hegel. Le désir, l'impulsion par soi à l'activité, ne serait plus alors le simple prolongement du besoin naturel, mais une sortie de soi hors de soi vers le monde mue par une insatisfaction, par la négativité. L'habitude mauvaise de Rousseau, deviendrait, en ce cas, la collusion dans la demande du désir et du besoin comme simple satisfaction, mais sans désir véritable, donc une passivité et une dépendance pour l'autre, une positivité sans contradiction. Or pour défaire cette collusion néfaste que Rousseau redoute, ne faut-il pas requérir des médiations affectives et symboliques externes, des actes, des objets et des signes donc, qui, détachés de ces affects, permettront à l'enfant de surmonter sa dépendance interne et d'exister en dehors d'elle, d'agir non point par besoin mais par désir envers ce qu'il n'est pas ? Mais alors la gestation du rapport à soi comme activité, ou désir, ne procède pas purement de soi, mais de l'autre. Ce n'est donc plus la dépendance par rapport à l'autre qui fait question, mais l'identification de la demande au désir par l'entourage de l'enfant qui risque de l'habituer à une satisfaction passive et tyrannique vis à vis de ceux qui la lui procurent. Ce que Rousseau exprime d'ailleurs fort bien lui-même, puisque une telle médiation pour l'enfant de son propre rapport à l'objet externe doit lui être suggérée, apportée par l'éducation :

*Ainsi quand un enfant désire quelque objet qu'il voit et qu'on veut lui donner, il vaut mieux porter l'enfant à l'objet, que d'apporter l'objet à l'enfant.*⁶⁷³

Ce en quoi il n'est plus simplement un objet de satisfaction, un *objet sensible*, mais déjà un objet symbolique, un objet qui a valeur de signe et que l'on peut investir de sens et d'intérêt. Un objet qui suscite des *sensations représentatives*. On voit ici que Rousseau, tout autant, accorde et n'accorde pas à priori au rapport à autrui, chez le petit-enfant, la valeur psychique médiatrice, entre le moi et le soi, entre le moi et le non-moi, d'une relation organisée par des fonctions symboliques, de substitution et d'échange, qui permettront l'émergence d'un moi éventuellement autonome et non point seulement passionnel, ni compassionnel.

A une telle argumentation, Rousseau ne pourrait accéder en l'état de ses connaissances, car, pas plus que ses contemporains, il ne sépare véritablement les notions de sensation et d'affection, de perception et d'émotion, et parce qu'il fait du sentiment la forme intuitive innée du jugement moral. De ce fait, il ne distingue pas non plus explicitement celles de besoin naturel, nécessaire et actif mais subi, de demande affective, dépendante et passive mais souhaitée, et de désir individuel,

⁶⁷³ *Emile*, Liv. I, tome I, p. 53.

indépendant et actif mais provoqué. Comme chez Locke et Condillac, ses prédécesseurs sur ces questions, il fait dépendre l'affection unique et interne de plaisir ou de peine du rapport du sujet à ses sensations externes et aux besoins auxquels elles sont corrélées. La question freudienne d'une différence structurelle irréductible, sur le plan de l'organisation psychique et dans l'affectivité fondamentale, entre une énergie pulsionnelle de complexion externe/interne dérégulée et une régulation physiologique des besoins, par ailleurs indépendante de l'appareil psychique, n'est pas ici posée. Il faudra attendre les travaux des psychologues allemand W.M.Wundt (1832-1920) et américain E.B.Titchener (1867-1927) à la fin du 19^e siècle, pour voir énoncées des distinctions objectives fines entre la sensation reliée à la perception et l'affection reliée à l'émotion.

5-4-5 Le principe actif

Du principe intérieur qui anime l'enfant, dit *principe actif*, dont sera inférée toute la pédagogie ultérieure, quelle est donc précisément la nature ? Bien qu'il emploie ce terme à plusieurs reprises, Rousseau n'en donne pas une définition d'emblée explicite dans le premier livre de l'*Emile*.⁶⁷⁴ Il est plutôt un principe qui transparaît de son texte comme une évidence qui fait loi. A le lire, on comprend que l'enfant est mû par un processus d'accroissement continu de ses forces propres qu'il tient de sa nature, d'abord dû à ses besoins de conservation, une sorte d'élan vital. Celui-ci le fait passer de la passivité à une activité de plus en plus développée. Ce processus atteint ensuite un seuil où ces forces activantes apparaissent en excès sur la simple énergie nécessaire à la conservation, libérant les fins de l'activité pour d'autres usages :

*A mesure que l'être sensitif devient actif, il acquiert un discernement proportionnel à ses forces ; et ce n'est qu'avec la force surabondante à celle dont il a besoin pour se conserver, que se développe en lui la faculté spéculative propre à employer cet excès de force à d'autres usages. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève, cultivez les forces qu'elle doit gouverner.*⁶⁷⁵

Or c'est seulement au quatrième livre de l'*Emile* que la définition du principe actif va se voir précisée, cela au sein de la fameuse : *Profession de foi du vicaire savoyard*. Cette partie est importante à plus d'un titre. Elle est un livre dans le livre, à partir duquel P.M.Masson a vu le commencement d'un second ouvrage que contiendrait l'*Emile*. On sait que Rousseau, craignant la censure quant à l'*Emile*, avait songé à la publier séparément si celui-ci venait à être interdit. Très curieusement, ce texte vient conjoindre dans le témoignage du personnage fictif d'un prêtre chrétien sans appartenance confessionnelle précise, rien moins qu'une phénoménologie d'inspiration cartésienne, une théorie sensible et naturaliste de la connaissance, une métaphysique tendanciellement dualiste, une physique soumise à la théologie, une psychologie substantialiste moniste, les principes innés à l'esprit d'une éthique et la prédication d'une religion naturelle. Elle apparaît comme assez représentative du noyau de la philosophie de Rousseau. Or c'est justement

⁶⁷⁴ *Emile.*, T. I, liv. I, p. 54.

⁶⁷⁵ *Ibidem*, T.I, liv. II, p. 122.

sur ce noyau philosophique que va s'articuler peu à peu une définition plus étendue du *principe d'activité*. Elle éclaire a posteriori d'un autre sens, plus métaphysique, les thèses psychologiques apparemment induites par l'observation empirique et le sensualisme du début de l'*Emile*.

Du principe actif, de l'actualisation de la puissance, la philosophie avant Rousseau n'a pas été ignorante. Aristote, dont la différence de l'acte et de la puissance provient, avait opposé au sein de l'esprit humain intellect patient et agent. Distinguant nettement l'intelligence et la sensibilité, il faisait de la sensation une passivité et du désir et de la raison, des formes actives⁶⁷⁶. Les stoïciens eux, distinguaient la matière en soi, sans qualités et passive, et la substance des corps due à un principe générateur et actif, le feu d'Héraclite, qui traverse toute la réalité en lui donnant son unité. Dans cette doctrine chaque individualité existante est mue par une tension interne qui en maintient *hic et nunc* la forme, donc l'actualité et le mouvement. Ce en quoi, pour les stoïciens selon E.Bréhier, mais aussi chez Rousseau dans l'état de nature et la raison sensitive :

*(...) il ne s'agit plus d'éliminer la donnée immédiate et sensible, mais tout au contraire de voir la Raison y prendre corps ; nul progrès ne mène du sensible au rationnel, puisqu'il n'y a pas de différence de l'un à l'autre.*⁶⁷⁷

Dans le stoïcisme, il y a en ce sens une première connaissance qui dépend directement de l'impression des objets dans l'âme et qui donne lieu à des représentations (*phantasia*) qui sont des sortes de jugements, de prénotions, auxquels la pensée peut donner ou non son assentiment (*sugkatathesis*), terme qui peut signifier aussi en grec soumission. Si elle le fait, elle obtient une compréhension représentative directe (*katalepsis*) de la nature de l'objet qui est une perception certaine. Comme une telle compréhension ne dépend pas de l'activité intellectuelle, mais de la perception vécue de la forme de l'objet, elle est donc passive. De plus, une telle représentation, dans sa singularité factuelle, est commune au sage et à l'ignorant, puisqu'elle anticipe d'une science qui n'est qu'après connaissance discursive et logique, systématique et rationnelle, et par construction. Si l'âme donne son assentiment à tort, elle est dans l'erreur du fait de son initiative. Nous verrons qu'on retrouve chez Rousseau une conception très analogue. Par ailleurs, Leibniz, peu de temps avant Rousseau, a voulu réconcilier Descartes et Locke, ne pas opposer, dans la théorie de la connaissance, un rationalisme des idées innées à un empirisme des représentations acquises. Or c'est bien, là aussi, le problème qui occupe Rousseau. Leibniz a donc affirmé qu'il fallait toujours le concours des perceptions de l'expérience sensible, déterminées par des lois mécaniques, pour que les conceptions de l'entendement, déterminées par d'autres lois, intellectuelles et rationnelles, se développent. Elles le peuvent en puisant dans le fond inné des principes ordonnateurs d'un monde fini dont Dieu nous a donné la connaissance virtuelle. Entre la puissance de connaître, qui dépend des données de l'expérience et la connaissance en acte, qui dépend de notre seule intelligence,

⁶⁷⁶ Aristote. *Traité de l'âme*. Paris, Vrin, 1985.

⁶⁷⁷ Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*, Tome I, p. 266.

Leibniz a donc introduit la virtualité qui est le milieu entre les deux. Entre la puissance d'advenir, contingente et physique, et l'acte pur, la pleine existence, nécessaire et théologique, il y a la virtualité, l'actualisation de notre faculté de connaître qui permet à l'expérience confuse et acquise de se voir reliée à l'existence nécessaire et innée. E.Boutroux résumant les thèses de Leibniz à ce propos écrit:

*L'âme est innée à elle-même. De ce principe résultent les conséquences suivantes : on ne saurait considérer l'âme comme primitivement vide (...) Et ce fond de l'âme qui en fait la réalité ne saurait consister en de simples facultés nues, sans quelque acte. (...) Où trouvera-t-on dans le monde une faculté qui se renferme dans la seule puissance sans exercer aucun acte ? Il y a toujours, dans une faculté réelle, une disposition particulière à l'action.*⁶⁷⁸

5-4-6 Activité intellectuelle et intelligence passive.

Nous avons vu précédemment que, chez Rousseau, toute éducation première assurée par le *gouverneur* de l'élève, devait être *inactive*, afin de laisser place à l'affirmation et à l'expression de l'action spontanée du sujet enfantin, à son *activité*. Elle seule, dans son essor, est véritablement apprentissage, parce qu'elle procède des besoins, des désirs et de l'expérience directe de l'enfant. Paradoxalement, une telle activité, Rousseau va maintenant la présenter, en une inversion dialectique, comme devant être d'abord une *passivité*. Devant se fier à sa sensibilité, à ses perceptions et à ses sentiments, l'enfant de Rousseau va devoir respecter ce à quoi le conduit la nature afin de ne pas se dénaturer, c'est-à-dire suivre d'abord sa *raison sensible*. Est alors désignée comme *passivité* la réceptivité de la sensibilité, et est au contraire désignée *activité* la volonté agissante, déjà presque déterminée par la *raison intellectuelle* du fait de la suggestion sociale.

Or l'enfant est menacé par l'action de la volonté et par un usage précoce de l'intellect qui l'éloignerait de son expérience directe. Rendu défaillant par les limites de sa nature, dépendant de l'adulte, il aura tendance à compenser une telle infériorité par une attitude dominatrice, par l'imitation de conduites étrangères et des envies inappropriées, ou par l'assimilation mimétique et fautive de notions, de savoirs, qu'il ne peut comprendre ni élaborer. La seule façon de le borner, sans le pervertir, est qu'il entende et suive en lui les ressources et les conduites qui lui sont inspirées par la nature, par sa nature, sans qu'il laisse place à la naissance de passions. Il lui faut écouter la *voix intérieure* qui lui indique ce qu'il doit et ne doit pas faire. Celle-ci, que Rousseau appelle aussi *conscience*, est *la voix de l'âme*.

Ce qu'elle dicte comme *règles et maximes* à la volonté, à l'instar du sujet Rousseau écrivant, peut se trouver en suivant une seule méthode :

*En suivant toujours ma méthode, je ne tire point ces règles des principes d'une haute philosophie, mais je les trouve au fond de mon cœur, écrites par la nature en caractères ineffaçables.*⁶⁷⁹

⁶⁷⁸ Boutroux, Emile. "Notice sur la vie et la philosophie de Leibniz", in *La Monadologie* de Leibniz, édition annotée et préfacée par E.Boutroux. Paris, Delagrave, 1983, p. 71.

⁶⁷⁹ *Emile*, Tome II, Liv. IV, p. 149.

De sorte que la nature sensible apparaît comme faisant loi pour l'enfant, à la fois comme ressource et comme limite, tout en étant celle qui le guide de manière intérieure, s'il sait la suivre en écoutant ses *sentiments*. On voit ici l'influence de Malebranche sur Rousseau. De manière plus générale, pour ne pas s'éloigner de notre nature, il nous faut donc éviter, *en écoutant ce qu'elle dit à nos sens*, de mépriser *ce qu'elle dit à nos cœurs*. La voix de l'âme, la conscience, évite seule à la raison individuelle de sombrer dans ce désordre des sens que sont les passions. Il y a là le risque à prévenir d'une dichotomie des sens et du cœur qui serait provoquée par un usage trop précoce chez l'enfant de la rationalité comme connaissance positive et qui pourrait le dénaturer.

Dans une telle disposition, comment s'articulent exactement *activité* et *passivité* ? La réponse de Rousseau répond à un schéma dialectique qui est de structure métaphysique et qui ne peut se concevoir qu'à priori. L'originalité de l'être humain, c'est qu'il est fait à la fois d'un *être sensitif et passif* et d'un *être actif et intelligent*. Or Rousseau, en s'opposant au sensualisme et à l'empirisme, va s'efforcer de réfuter toute conception de l'intelligence rationnelle qui découlerait, ou que l'on pourrait induire de la seule aperception par le moi des sensations. La matière de la sensation est donc pour lui extérieure au sujet humain, ce qui n'est pas le cas de son intelligence :

*Mes sensations se passent en moi, puisqu'elles me font sentir mon existence ; mais leur cause m'est étrangère, puisqu'elles m'affectent malgré que j'en aie, et qu'il ne dépend de moi ni de les produire ni de les anéantir. (...) Ainsi non seulement j'existe, mais il existe d'autres êtres, savoir, les objets de mes sensations ; (...) Or, tout ce que je sens hors de moi et qui agit sur mes sens, je l'appelle matière.*⁶⁸⁰

Rousseau ici veut supprimer ce qui lui semble une inutile dispute entre *matérialistes* et *idéalistes*, car *leurs distinctions sur l'apparence et la réalité des corps* lui paraissent des *chimères*. La certitude de soi et du monde comme des existences distinctes, entraîne l'émergence pour la pensée d'une *force active* dont la tâche est de comparer les sensations entre elles et de les déterminer. C'est cette différence qui conduit l'activité, pas un mécanisme physique. Rousseau n'est pas très loin de Maine de Biran. L'activité est virtuelle, elle est un effort de la faculté de s'apercevoir, mais à la différence de Leibniz, il ne faut pas aussitôt la susciter.

Or il n'y a pas dans la sensibilité en tant qu'*être passif*, en tant qu'être purement sensitif, le pouvoir de donner : *un sens à ce mot est*. Nulle certitude ontologique dans une sensibilité qui se sait sentir et percevoir, parce qu'une telle certitude ne peut découler que d'un exercice rationnel de la pensée, d'une déduction logique, d'un accord rationnel qui ne peut pas être donné dans la sensation ni dans mon *sentiment*. Rousseau ici est bien un cartésien marqué par la doctrine de Malebranche, par la distinction de la sensation, du sentiment, de l'entendement et de la raison. Le réalisme de l'existence vécue n'est pas encore le réalisme conçu de la raison. Contrairement aux thèses d'un Condillac, la sensibilité intérieure ne possède pas par elle-même le pouvoir de relier, de comparer,

⁶⁸⁰*Emile*, Tome II, Liv. IV, p. 126.

de juger des objets et de leurs propriétés de manière déterminante, claire et distincte, cela bien qu'elle perçoive séparément objets et sensations. La sensibilité, comme chez Malebranche et les stoïciens, s'aperçoit de la sensation et la comprend, mais elle n'est pas encore connaissance intellectuelle et rationnelle. On peut voir là aussi la présence du parallélisme psychophysique de Leibniz entre l'âme et le corps. La pensée n'est donc pas causée par la sensation, elle n'est pas un effet de la matière sur le corps et l'esprit.

Au reste, les erreurs de nos jugements sont bien dues à la différence de ceux-ci et de la perception des sensations, puisque celles-ci, en elles-mêmes, ne me trompent pas, étant seulement pour moi la sensation de ce qui est senti et qui me vient de l'objet. De façon assez similaire sur le plan structurel, dans la doctrine des stoïciens, c'est pour avoir donné à tort mon assentiment à ce qui réunit ma représentation et l'objet actuel qui la cause, qu'il y a erreur. C'est donc bien parce que : *je suis actif quand je juge que l'opération qui compare est fautive*, écrit Rousseau.⁶⁸¹ Il n'y a donc pas d'erreur due à passivité, à la sensibilité, il n'y a d'erreur qu'intellectuelle et active. Car si je peux percevoir avec justesse sans juger, dès que je juge par trop volontairement, je génère de l'erreur. La conséquence qui peut paraître paradoxale en est que : *la vérité est dans les choses et non pas dans mon esprit qui les juge*. Les objets existent en eux-mêmes ; tant que je me contente de les percevoir et de les recevoir par la sensibilité, de façon non médiée par la raison intellectuelle, je ne peux me tromper, même si je n'ai pas de connaissance conceptuelle de leur être essentiel. La matière ne fait pas d'erreur en sa passivité, puisque seul le moi peut les faire en son activité. Mais si Rousseau peut ainsi donner tort au sensualisme et à une théorie mécaniciste de la pensée, c'est parce qu'il soutient une sorte de dualisme. Pour autant, là est sans doute son originalité, il admet sur le versant corporel et sensoriel, l'existence d'une pensée intuitive immédiate, reliée au sensible, moniste, qui est à l'origine la seule source de vérité réelle du jugement. Une pensée d'avant la séparation du sensible et du rationnel qui suspend la dualité de l'esprit et du corps propre, cela parce que sensibilité et matière sont des choses absolument distinctes. Elles le sont d'autant plus que je me perçois d'emblée comme une activité distincte de la passivité.

Entre l'idée et la sensation, le facteur de réunion et de vérité sera celui du *sentiment intérieur*, comprenons ici de la perception et de la représentation plutôt intuitive et affective que j'ai des choses, de façon *ante*-rationnelle. Une certitude qui est morale parce qu'elle découle de la recherche de mon bien-être et se présente adéquate au sentiment que j'ai des choses et de moi-même. C'est donc une forme de compréhension implicite qui assure ici le jugement, sans être pour autant encore l'énonciation logique d'une connaissance. Une raison sensitive, bien plus artistique et morale que conceptuelle. Faut-il voir là, sur le plan de l'analyse des formes du jugement, la préfiguration du concept kantien de l'unité synthétique du divers dans l'aperception, qu'il faudrait

⁶⁸¹ *Emile*, Tome II, Liv. IV, p. 128.

alors relier au concept du schématisme transcendantal ? Plus encore, Rousseau serait-il aussi l'annonciateur d'une révélation morale et légale quant aux fins de l'homme et de la nature dont la source serait à chercher dans l'expérience esthétique, dans le rapport formel de la sensibilité au monde ? De nombreux lecteurs de Rousseau auront interprété son œuvre ainsi, en s'appuyant sur l'analyse de la lecture que Kant en fit.

5-4-7 Unité de la raison sensible, déisme et psychologie.

En tout cas, Rousseau peut affirmer : *ainsi ma règle de me livrer au sentiment plus qu'à la raison est confirmée par la raison même.*⁶⁸² Comprenons par-là qu'il y a une articulation, pour le sujet humain, de la *raison sensitive* et de la *raison intellectuelle* qui se fait d'abord de façon intuitive et en deçà du raisonnement déductif, parce qu'elle vient conjointre de manière pratico-sensible la *passivité* et l'*activité*, sans que le principe actif volontaire porte atteinte à la nature des choses en la déformant. La passivité de la sensation se voit relevée par une synthèse perceptive qui n'est pas encore analytique, mais opère déjà comme un pouvoir intuitif de juger, de relier. Elle n'apparaît que parce qu'il y a déjà de l'activité. Là est la clef de la théorie de la connaissance chez Rousseau, ainsi que celle de sa méthode éducative *inactive*. Il ne faudra donc pas privilégier dans l'apprentissage de méthode intellectuelle ou didactique, mais toujours plutôt celle qui s'en tiendra de la façon la plus directe à l'expérience que l'enfant fait des choses et comme il se les représente, sans vouloir lui substituer une loi étrangère à ses modes propres d'appréhension. Car agir ainsi serait l'induire en erreur et le détourner de ses ressources propres, c'est-à-dire d'un libre exercice des facultés que la nature lui a donné, d'un usage sensible et déjà autonome de sa raison, pourrait-on dire. Il s'agit de désinfantiliser l'enfance et de ne pas dénaturer l'émergence de la subjectivité individuelle et personnelle. En l'absence de quoi, on aura des hommes-enfants incapables de percevoir et de juger par eux-mêmes en écoutant leur sensibilité, mais seulement capable de raisonner. On voit ici que, malgré leur opposition apparente, discipline contre non-directivité, les théories éducatives de Kant et de Rousseau sont tout à fait susceptibles de se rencontrer, y compris sur le plan des méthodes préconisées. Le sentiment intérieur de Malebranche, cette rationalité sensible du cœur sans ordre des raisons, rejoignant ici la faculté de juger esthétique de Kant, par le biais de l'éducation de l'enfance selon Rousseau. Car si on admet, sur le plan pédagogique, qu'éduquer n'est pas nécessairement imposer, qu'apprendre n'est pas seulement assimiler pour reproduire mais aussi découvrir par soi-même le sens des choses, il est possible de voir Kant et Rousseau se rejoindre dans l'idéal régulateur d'une éducation fondée sur l'exercice de la pensée et le développement individuel des facultés.

Mais ce n'est pas tout, la différence de l'*actif* et du *passif* a encore à voir, chez Rousseau, avec la dualité de la substance, de la matière et de l'esprit, et l'opacité de leur adjonction ou

⁶⁸² *Emile* T. II, Liv. IV, p. 128.

séparation dans la constitution humaine. Après avoir montré que la matière ne pouvait détenir en elle-même le principe de ses propres mouvements et qu'il fallait présupposer qu'une : *volonté meut l'univers et anime la nature*, Rousseau revient sur la causalité psychique des mouvements du corps.⁶⁸³ Malebranche soutenait qu'il ne peut y avoir de mouvement dans la matière et les corps qui ne leur viennent de Dieu, puisque seule la finalité est active. Car, si nous faisons bien l'expérience d'un pouvoir *actif* d'action de la volonté sur le corps et *passif* d'affectation de l'âme par les sensations du corps, nous ne pouvons expliquer ni comprendre l'union des deux substances, ni comment l'une agit ou influence l'autre. Rousseau observe que Descartes n'a pas donné solution de cette difficulté. Par ailleurs, parce qu'il rejette tout monisme matérialiste, comme celui de La Mettrie (1709-1751), ou un sensualisme intégral, comme celui d'Helvétius (1715-1771), Rousseau, doit tirer les conséquences de cette opacité du réel et de notre ignorance quant à la nature finale des choses. Newton non plus, écrit-il encore ne nous a pas montré : *la main qui lança les planètes sur la tangente de leurs orbites*. La solution ne se trouve pas non plus dans le texte des *Écritures Saintes*, puisqu'il n'y a pas pour Rousseau de certitude quant à la véracité des paroles révélées. Elles ne sont que des transcriptions humaines d'un message divin inaccessible à l'homme.

Sa théorie de l'éducation, en ce sens, apparaît donc bien comme un effort pour concilier ce qu'un Dieu a voulu constituer, sans pourtant fournir à l'esprit humain la clef rationnelle d'un tel assemblage, ni lui donner la clef des fins de l'ordre du monde. Car l'*être actif* par excellence, c'est Dieu lui-même, écrit Rousseau, et la nature me prouve sa présence :

*Si la matière mue me montre une volonté, la matière mue selon de certaines lois me montre une intelligence : c'est mon second article de foi. Agir, comparer, choisir, sont les opérations d'un être actif et pensant : donc cet être existe.*⁶⁸⁴

Plus loin, Rousseau se défendant de tout dogmatisme édifiant, il *expose* son sentiment mais ne l'enseigne point, fidèle en cela à sa propre méthode, écrit :

*Que la matière soit éternelle ou créée, qu'il y ait un principe passif ou qu'il n'y en ait point, toujours est-il certain que le tout est un, et annonce une intelligence unique ; (...) Cet être qui veut et qui peut, cet être actif par lui-même, cet être enfin, quel qu'il soit, qui meut l'univers et ordonne toutes choses, je l'appelle Dieu. Je joins à ce nom les idées d'intelligence, de puissance, de volonté, que j'ai rassemblées, et celle de bonté qui en est une suite nécessaire : mais je n'en connais pas mieux l'être auquel je l'ai donné ; il se dérobe également à mes sens et à mon entendement.*⁶⁸⁵

La théorie psychologique et rationnelle de l'activité est donc bien sous-tendue par un postulat théologique, par la certitude ontologique de l'existence de Dieu, ici déduite de l'ordre naturel et non point de la pensée comme dans le cartésianisme. Rousseau est ici déiste et panthéiste, sans fonder pour autant la théologie sur la connaissance claire et distincte que la raison humaine en aurait. Est-il

⁶⁸³ *Emile*. Tome. II, liv. IV, p. 131.

⁶⁸⁴ *Ibidem*, p.133.

⁶⁸⁵ *Idem*, p. 136.

athée ? Il n'est pas possible de l'affirmer, ses accents nous en détrompent, même si l'on peut lire de façon ironique ce passage qu'il pourrait avoir rédigé pour se protéger de la censure :

*Pénétré de mon insuffisance, je ne raisonnerai jamais sur la nature de Dieu, que je n'y sois forcé par le sentiment de ses rapports avec moi. Ces raisonnements sont toujours téméraires, un homme sage ne doit s'y livrer qu'en tremblant, et sûr qu'il n'est pas fait pour les approfondir : car ce qu'il y de plus injurieux à la Divinité n'est point de n'y point penser, mais d'en mal penser.*⁶⁸⁶

L'activité rationnelle spontanée chez l'enfant, le *principe actif*, est alors comme l'analogue naturel de la volonté divine à l'œuvre dans la nature et cause du mouvement sur une matière inanimée par elle-même. Car, si :

*(...) je reviens à moi, et cherche quel rang j'occupe dans l'ordre des choses, [je peux me rendre compte que] (...) j'ai plus de force pour agir sur tous les corps qui m'entourent (...) qu'aucun d'eux n'en a pour agir sur moi malgré moi par la seule impulsion physique ; et, par mon intelligence, je suis le seul qui ait inspection sur le tout.*⁶⁸⁷

C'est donc bien au sein d'une convergence du théologique, de l'ontologique et du physique, du vivant et du rationnel, du sujet spirituel et du monde, que s'inscrit et se déploie la théorie de l'éducation de Rousseau, cela dès le début de l'*Emile*. Il est donc déiste et spiritualiste, naturaliste et vitaliste, plutôt que matérialiste et sensualiste, sans être non plus rationaliste. Quant à la dualité, elle se résout dans le monisme du sentiment intérieur, dans l'intuition passive-active de la sensibilité.

C'est bien là qu'il faut situer exactement la première formulation des méthodes *actives* et *nouvelles* d'éducation dont la modernité pédagogique en Suisse, en Allemagne et en Angleterre, fera son modèle en s'inspirant du texte de l'*Emile*. C'est donc d'une métaphysique de l'éducation qu'il s'agit chez Rousseau et non point d'une théorie psychologique purement empirique et positive de l'apprentissage chez l'enfant. Elle n'est pas dissociable d'une certaine théologie qui n'est ni confessionnelle ni révélée, une pensée du tout, qui est aussi une métaphysique du sujet agissant. Car le postulat, par Rousseau, d'une raison individuelle intuitive et pratique, un soi, qui se perçoit de façon sensible en relation non médiate avec la totalité naturelle, n'appartient pas au monde des phénomènes, mais au sentiment par le sujet pensant d'une intelligibilité qui s'exprime au sein même de la sensibilité. Kant appelle *intelligible ce qui dans un objet des sens n'est pas lui-même phénomène*. Et si l'esprit humain peut spontanément penser dans l'ordre naturel, une causalité par liberté, celle d'un *sujet agissant*, c'est bien parce que *sa causalité en tant qu'elle est intellectuelle ne peut rentrer dans la série des causes empiriques qui rendent l'événement nécessaire dans le monde sensible*. Or, ajoute Kant, la représentation d'une telle liberté intelligible, qui n'est pas objective et qui rend possible l'activité humaine, se rapporte nécessairement à l'idée de l'ensemble de toute possibilité, à un substrat transcendantal qui est le postulat d'un être suprême, un être des êtres. Kant écrit :

⁶⁸⁶ *Emile*. Tome II, liv. IV, p. 136.

⁶⁸⁷ *Ibid.*, p. 136-137.

*La réalité suprême servirait de fondement à la possibilité de toute les choses, plutôt à titre de principe que d'ensemble, et la diversité des choses ne reposerait pas sur la limitation même de l'être originaire, mais sur son développement parfait, dont notre sensibilité toute entière ferait, par conséquent, aussi partie avec toute la réalité comprise dans le phénomène, sans qu'elle puisse appartenir, en qualité d'ingrédient, à l'être suprême. (...) Le concept d'un tel être est celui de Dieu conçu dans un sens transcendantal, et ainsi l'idéal de la raison pure est l'objet d'une théologie transcendantale.*⁶⁸⁸

Rappelons que, selon Kant, est transcendantal ce qui ne peut se déterminer concrètement, mais est toujours déjà condition de possibilité de la formation d'un jugement, ou de l'unité d'un concept. Est idéal, ce qui peut être déterminé comme chose singulière par l'idée seule. Ce en quoi, l'idée même du sujet humain pensant et agissant librement, sans être conditionné par l'expérience seule, ne peut se concevoir, en son unicité singulière, sans se référer à l'idéal régulateur d'une théologie transcendantale. Par ailleurs, Kant a montré, dans ses paralogismes de la raison pure, qu'il ne pouvait y avoir de psychologie rationnelle, de connaissance de ce soi par soi. La raison en est que ni la réalité de l'âme individuelle ou de soi, ni leur simplicité et unicité ne pouvaient être logiquement prouvées ni déterminées objectivement. En effet, la durée de l'existence de l'âme et ses limites n'est pas une connaissance ; la simplicité absolue de la pensée quant à soi est une condition formelle de son exercice ; quant à ma personne, en tant qu'identité, elle ne m'est pas donnée autrement que comme unité numérique. Ce en quoi :

*Le concept de personnalité est même nécessaire et suffisant pour l'usage pratique ; mais nous ne pouvons jamais compter sur lui pour un accroissement de notre connaissance de nous-mêmes par la raison pure qui nous offre l'illusion d'une continuité ininterrompue du sujet déduite du moi identique.*⁶⁸⁹

A partir d'une telle critique, on peut ajouter que, comme chez Rousseau de façon latente, toute psychologie scientifique, empirique et rationnelle, tend peut-être aussi à reposer confusément sur une théologie transcendantale, parce qu'elle admet a priori l'hypostase du psychisme en son unicité organique ou structurelle naturelle, sans jamais mettre en doute véritablement ni son existence ni son caractère connaissable. Or en-deçà des limites objectives du corps propre en son unité organique, de sa valeur de *substance dans l'espace*, qu'en est-il de l'unicité de soi ou du système psychique ? Car si on soutient, à partir de la critique kantienne des philosophies de la conscience, que le postulat de l'unicité du psychisme humain est inséparable d'un métaphysique originaire de l'un, cause donatrice de l'unité de la pensée et de la perception, alors on peut dire la psychologie scientifique dans sa constitution première inséparable d'une théologie. Il est troublant de rappeler que le psychologue Piaget lui-même, en 1915, ne fut pas exempt de préoccupations théologiques. F.Vidal relate que Piaget publie cette année là, un texte mystique intitulé *Les mystères de la douleur divine*. Dans celui-ci, d'après F.Vidal :

⁶⁸⁸ Kant. *Critique de la raison pure*. Op. cit., p. 419.

⁶⁸⁹ *Ibidem*, p. 296.

Il s'agit d'un dialogue entre un homme et Dieu. Au début l'homme se sent abandonné, sans espoir devant le mal. Puis, il se rend compte que Dieu est consubstantiel à la création continue de l'univers et que l'Homme se crée lui-même et crée Dieu à travers son action sur le monde.

F.Vidal ajoute :

Il est possible de voir dans cette réponse aux questions de Piaget sur Dieu et sur l'existence du mal l'une des origines du constructivisme caractéristique de sa psychologie et de son épistémologie.⁶⁹⁰

Car, effectivement, si l'on en croit Kant, il ne saurait y avoir d'unicité causale rationnelle qu'à la condition de pouvoir poser une unité conceptuelle originaire qui a pour nom Dieu. Il n'y aurait donc pas de psychologie empirique qui tienne, y compris interactionnelle et constructiviste, sans une psychologie rationnelle aporétique et dépendante du concept de l'un. C'est à de telles conclusions pré-kantiennes, à une sorte d'idéalisme transcendantal, que conduit inévitablement la lecture de Rousseau.

5-4-8 Le programme logique et métaphysique de la pédagogie nouvelle.

En ce sens, il apparaît que le projet pédagogique de Rousseau s'appuie sur une visée métaphysique correctrice et conservatrice, restauratrice de la nature humaine dont la clef est aussi théologique, un déisme de l'un. Selon lui, le devoir de l'éducation est de s'assurer d'une sorte de réunion, de rassemblement du sujet humain en son être propre, d'unification substantielle, cela malgré la dualité opaque apparente de la substance pensante et de la matière, malgré aussi les désordres et défaillances de notre nature. Ils sont apparents chez l'enfant quand on veut trop précipiter ses apprentissages, ou le satisfaire sans respecter les phases de son évolution naturelle et les limites de sa propre action sur les choses et les êtres. B.Bernardi rappelle que bien des commentateurs de *L'Emile*, plus particulièrement de sa *Profession de foi du vicaire savoyard*, ont souligné que le but de Rousseau était d'éviter d'introduire la négativité d'une contradiction dans l'âme humaine, du fait de cette dénaturation et dépravation possibles. Ce faisant il se rallie à un dualisme qu'il voulait écarter. B.Bernardi estime qu'il ne s'agit pas d'un, mais de plusieurs dualismes, d'un ensemble de tensions que Rousseau refuse d'unifier en un seul dualisme :

Il faudrait parler non d'un, mais de plusieurs dualismes, ou plutôt de plusieurs couples irréductibles qui charpentent le propos du vicaire : matière/pensée, matière/mouvement, esprit/corps, raison/passion, raison/sentiment intérieur, intérêt moral/intérêt matériel... Cette pluralité de tensions, Rousseau refuse de l'unifier, de la structurer comme une dualité de la nature.⁶⁹¹

Effectivement, la définition de l'activité et de la passivité, traversée par le problème de la dualité de la nature et de l'esprit, vient rencontrer une seconde dualité apparente, conflictuelle, et

⁶⁹⁰ Vidal, Fernando. „Piaget avant Piaget. Pour une relecture de l'oeuvre piagétienne“, publié in : *L'Esprit piagétien. Hommage international à J.Piaget.*, sous la dir. de Houdé, Olivier et Meljac, Claire. Paris, Puf, 2000, p. 30.

⁶⁹¹ Bernardi, Bruno. Introduction à *Profession de foi du vicaire savoyard*, de Rousseau. Paris, Flammarion, 1996, p. 39.

cette fois plus classiquement d'essence morale. On repense, à le lire, à la description par Platon de l'âme humaine dans le *Phèdre*.⁶⁹² Une âme que le philosophe grec présente tiraillée par le conflit des désirs et de la raison, à l'intersection desquels se trouve le courage. Elle est symbolisée allégoriquement par l'attelage à un char de deux chevaux désunis dans l'effort. Le cocher se trouve tiraillé entre ces deux chevaux qui, respectivement, le tirent vers le bas, vers la confusion multiple des désirs, ou vers le haut, vers l'unité divine du rationnel. Une sorte de renversement dialectique du sens des deux termes de passivité et d'activité va s'ensuivre chez Rousseau. Il constate que malgré l'ordre harmonieux voulu par la divinité, l'homme est livré au chaos, à la *confusion* et au *désordre*. Pourquoi cette dénaturation ? Une contradiction traverse la créature humaine, elle est partagée par l'action en elle de deux : *principes distincts*, de deux : *mouvements contraires*, dont l'un l'élève : *à l'étude des vérités éternelles, à l'amour de la justice et du beau moral, aux régions du monde intellectuel* ; tandis que l'autre le ramène : *bassement à lui-même*, l'asservit à : *l'empire des sens, aux passions qui sont leurs ministres*.⁶⁹³ De ce fait, écrit Rousseau : *l'homme n'est point un*, il est divisé par des impulsions contradictoires qui le font *esclave* et *libre*. Le sujet se voit divisé par la contradiction de l'intelligible et du sensible, par le surgissement de la négativité.

La différence du passif et de l'actif renvoie désormais en ce sens à une double nature de l'humain qui le clive en lui-même entre dépendance pulsionnelle et émancipation rationnelle, entre assouvissement aveugle et sublimation clairvoyante, pourrait-on dire dans un langage plus contemporain. Entre équilibre et déséquilibre, si l'on se réfère chez Piaget, à l'alternance chez lui des phases dans l'apprentissage d'*assimilation* et d'*accommodation*. Or ajoute-t-il, s'il n'y a que l'esprit qui soit susceptible de penser et pas la matière, il n'y a qu'une seule substance, une seule réalité douée de : *quelque qualité primitive*, qui soit cause de soi non causée devrait-il écrire, *causa sui*. L'éducation a donc bien un but métaphysique chez Rousseau. Celui d'assurer, chez l'enfant, rien de moins qu'une sortie de la confusion qu'implique le dualisme de la substance, et de lui permettre son unification intellectuelle et morale personnelle. Elle correspond au sentiment que l'on peut et doit éprouver en soi-même et par soi-même, de l'unité de la nature et de l'esprit, des désirs spontanés et de la vie morale, à travers l'action libre de la volonté. Et comme :

*Le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre ; (...) [et qu'] il n'y a point de véritable volonté sans liberté [alors] L'homme est (...) libre dans ses actions, et, comme tel, animé d'une substance immatérielle.*⁶⁹⁴

Mais comment faire, puisqu'il y a d'emblée liberté positive ? Comment procéder, dans l'éducation et l'apprentissage, pour maintenir et préserver l'unité morale, intuitive et substantielle de la sensibilité et de l'intelligence ? Une telle unité doit toujours procéder de règles venues du *fond de mon cœur*, en évitant division, confusion, dénaturation et perversion.

⁶⁹² Platon. *Phèdre*. 246 a, 246 e.

⁶⁹³ *Emile*. T.II, Liv. IV, p. 138.

⁶⁹⁴ *Emile*. *Ibid.*, p. 141.

La liberté que possède l'enfant, de par le sentiment originaire de soi et le *principe actif* qui anime sa volonté, est-elle susceptible négativement de le détourner de l'ordre naturel ? Oui, a montré Rousseau. De plus, on ne peut imposer négativement à la volonté, de façon autoritaire, la règle de sa conduite, car ce serait la priver d'un usage positif du *principe actif* qui la fait ce qu'elle est et donc aussi une corruption. Il faut éviter, dit Rousseau, que la volonté, expression de la *raison intellectuelle*, ne s'aliène négativement aux passions : *je suis actif quand j'écoute la raison, passif quand mes passions m'entraînent*.⁶⁹⁵ Là est la clef. Les passions sont en nous l'expression d'une sensibilité active qui est potentiellement contre-nature, ne serait-ce que parce qu'elle vient trop tôt, donc logiquement négative. Ici volonté et raison sont identiques, il s'agit d'une raison pratique qui agit par liberté. Par destination, la *raison sensitive* qui s'exprime en nous spontanément doit se limiter à être pure *passivité* affirme Rousseau. Dès lors qu'elle devient active, niant sa passivité, elle cesse de se voir bornée par les limites de sa nature. Il faut donc empêcher une altération négative et la nier par une négation positive. Pour éviter toute dénaturation, pour empêcher l'inversion de l'ordre, il faut que la *raison intellectuelle* se fasse *obéissante*, qu'elle devienne passive en quelque sorte face à une conscience intérieure innée qui la guide et lui fournit, sur le plan sensible, les règles de sa conduite : *tout ce que je sens être bien est bien, tout ce que je sens être mal est mal*.⁶⁹⁶ Il faut que la volonté raisonnable apprenne à nier positivement son activité, mais ce n'est pas là une passivité, puisque, toujours selon Rousseau, la raison ne devient passive que quand elle vient commander aux affects, se livrer aux passions en s'y asservissant. Des passions qui ne sont, cette fois, que l'expression d'une sensibilité devenue trop active. Une double inversion dialectique de fait, dégradante, qu'il faut corriger par une action dialectique négative isomorphe, mais à finalité positive, celle d'un rétablissement de la nature par l'éducation ou par l'action logique.

Ainsi : *l'être actif obéit, l'être passif commande*, écrit Rousseau.⁶⁹⁷ On voit là se déployer, de droit et de fait, intellectuellement et pratiquement, un ensemble d'opérations dialectiques convergentes, ou divergentes, selon lesquelles la garantie positive d'une faculté, d'une harmonie, est la négation préventive de son altération négative, sous la condition d'une capacité fonctionnelle, interne à cette faculté, de se nier elle-même positivement ou négativement, de se conserver ou de se dégrader. Voilà qui est assurément compliqué, les contre-sens et contre-indications ne peuvent guère ne pas se produire. Rousseau aura donné lieu, dans ses contradictions dialectisées, à bien des attitudes et orientations contradictoires.

5-4-8 Passivité, théologie et affectivité.

⁶⁹⁵ *Emile*, T. II, liv. IV, p. 138.

⁶⁹⁶ *Idem*, p. 149.

⁶⁹⁷ *Idem*, p. 149.

L'abstention positive de *l'éducation inactive*, préconisée par Rousseau, est donc bien la négation d'une négation. Une négativité positive dressée contre la négativité. Celle-ci doit avoir lieu afin de provoquer dialectiquement la soumission des débordements de la raison active de l'enfant à l'expérience sensible dans la dimension de passivité qui seule régule véritablement son évolution. Dans une telle orientation qui cherche à concilier sensibilité et raison, à présenter la sensibilité comme spirituelle et morale, la sensibilité apparaît comme porteuse d'une loi transcendante de la volonté. Elle s'exprime à travers le médium de la conscience individuelle pour enjoindre la volonté d'obéir à une nature voulue ainsi par le Dieu unique et source de son bien-être. On sait que les copistes médiévaux inventèrent, en lisant Saint Jérôme, un terme grec inexistant dans cette langue, le mot *suntêrêsis*. Ils virent dans celui-ci un composé de *têrêsis*, la conservation, la garde (en latin *conservatio*), et de *hairesis*, le choix (en latin *electio*). A ce propos E. Balibar écrit :

Se trouve ainsi forgé un mot grec fictif, la «syndérèse», mais qui remplit la fonction essentielle de dédoubler la conscience en faculté passive (trace de la création divine) et faculté active (opérant dans les conditions du péché après la chute).⁶⁹⁸

La soumission de la raison au sentiment intérieur issu de la sensibilité apparaît ici liberté véritable, tandis que, au contraire, la liberté active et aveugle de la sensibilité, est à la fois asservissement et assujettissement. On pense ici à cette phrase que proclame l'Évangile chrétien : *celui qui veut sauver sa vie la perdra*. Ce en quoi la théologie chrétienne sécularisée se montre à travers la philosophie de Rousseau comme la source indirecte et sous-jacente de la théorie libérale moderne de l'éducation, d'un naturalisme éducatif hérité de lui, bien que ce philosophe n'en ait eu nullement une vision vitaliste et organiciste, ou purement objective et empiriste.

Curieusement, on trouve chez Piaget une théorie post-kantienne de la liaison du sensible et de l'intelligible, inspiré en partie par la théorie du schématisme et des catégories. Elle est déterminée, selon lui, par l'analyse, chez l'enfant, de l'émergence pratico-intellectuelle progressive des aptitudes conceptuelles et logiques, une analyse qui se déploie sans aucune prise en compte des incohérences ou des joies de la vie affective. Est-ce parce que Piaget aura voulu écarter des plans cognitif et moral, comme déjà Rousseau, mais plus profondément cette fois, tout risque de collusion de la raison et des passions, de l'intelligence et des affects ? Les passions, irrationnelles et dépourvues d'objectivité, nécessitant une théorie clinique spécifique, l'auraient empêché de ne donner du sensible qu'une interprétation logicienne de son développement, somme toute assez abstraite, bien que biologique et naturaliste. A l'inverse, Rousseau a tenté au contraire de réunir moralement l'affectivité et la raison, le sentiment et l'idée, tout en écartant les désordres passionnels et l'aliénation du rationnel à son autre matériel et corporel. Or ce n'est pas tout à fait la même chose, parce que cela n'implique pas de séparer définitivement l'intelligible et le sensible, l'activité

⁶⁹⁸ Balibar, Etienne. Article « Conscience », in : *Vocabulaire européen des philosophes*. Publié sous la direction de B.Cassin. Paris : Seuil, 2004, p. 262.

de la passivité, mais de les rassembler dans leur vocation à une unité substantielle, celle du sujet. Son projet éducatif et philosophique n'est donc pas d'écarter l'affect, comme le fait manifestement Piaget dans sa théorie psychogénétique, mais plutôt de lui donner sa loi rationnelle sans pour autant nier ou négliger ni sa vérité et réalité ni ses dangers. Nous poserons, au risque de nous contredire, qu'il n'est pas certain qu'une telle préoccupation chez Rousseau soit seulement d'ordre religieux et théologique. Cela viendrait contredire les affirmations du linguiste français J.C. Milner sur l'action pédagogique contemporaine. En 1981, dans un livre consacré à la question scolaire, il assimilait cette action à une orientation essentiellement religieuse, parce que centrée sur les affects et non point sur les savoirs.⁶⁹⁹ En revanche, peut-être que la démarche pédagogique de Rousseau, malgré ce qu'elle annonce qui pourra paraître religieux, est moins théologique que ne l'est la psychologie scientifique dans ses prétentions à une psychologie rationnelle devenue intégralement empirique. Ce qui se joue dans la réunion de la raison et de la sensibilité chez Rousseau, d'être transcendantal et effet de la liberté, n'a peut-être rien de religieux. Il s'agirait d'une religion profane, finalement bien plus réelle et objective que ne l'est la rationalité unitaire de la psychologie scientifique dans sa volonté de réduire la différence du rationnel et de l'empirique.

5-5 Du transcendantal à l'empirique.

On peut déduire de l'*Emile* l'exposé quasi systématique des thèses pédagogiques que Rousseau présente à la fin du livre I et au début du livre III. Il s'agit des *quatre maximes* de l'éducation, toutes dérivées d'un raisonnement exposé au livre I. Un ensemble d'orientations pédagogiques y succède, illustré d'exemples, aux livres II et III. Rousseau se montre tout autant esprit spéculatif et observateur empirique de la réalité enfantine, à la fois métaphysicien et psychologue.

5-5-1 Les quatre maximes de l'éducation.

Par souci de clarté dans l'analyse des conceptions pédagogiques de Rousseau et pour résumer ce qui précède, nous voudrions nous reporter aux quatre maximes du premier livre de l'*Emile*.⁷⁰⁰ Elles rassemblent l'esprit du texte sur les plans métaphysique et empirique, puisqu'on peut les lire sur les deux versants de l'édifice de l'*Emile*. Comme nous voudrions, dans ce qui suit, nous en tenir désormais à une lecture empirique du texte, il n'est pas inutile de rappeler ces maximes en tant qu'elles juxtaposent l'empirique et le transcendantal.

Première maxime. Les enfants éprouvent une insuffisance de force face aux contraintes que leur nature appelle, en conséquence : *il faut donc leur laisser l'usage de toutes celles qu'on leur donne et dont ils ne sauraient abuser*. C'est là l'indication d'une force et d'une faiblesse objectives que Dieu, ou la nature, organise et qui fait de l'enfant humain à la fois une liberté d'agir par lui-

⁶⁹⁹ Milner, Jean Claude. *De l'école*. Paris : Seuil, 1981.

⁷⁰⁰ *Emile*, T.I, Liv. I, p. 55.

même et un manque de pouvoir dans son adaptation à l'existence. Cette privation originaire est la source de ses capacités d'initiative et il n'est donc nul besoin de réprimer et de contraindre celui qui doit trouver, dans l'exercice de ses facultés psychiques et de sa propre action, ressources et limites à ses capacités. Il s'agit de ne pas déposséder l'enfant d'un exercice réel de ses propres forces physiques et morales, à moins de vouloir l'infantiliser.

Deuxième maxime. L'éducation a pour fonction et devoir d'apporter aide et assistance à l'impuissance qu'est encore l'enfance, afin d'y pallier, de : *suppléer à ce qui [lui] manque soit en intelligence soit en force*. L'action éducative est donc à la fois protectrice et réparatrice, elle doit pallier à une insuffisance originaire susceptible d'engendrer dégradation et perversion de la nature et, accompagnatrice, elle doit étayer une maturation et un développement sans avoir à s'y substituer, puisqu'il est régi par ses propres rythmes. Ce faisant elle doit s'abstenir d'aliéner l'enfance à la tyrannie de la demande et du soin qui ne peut que la conduire à des intentions dominatrices.

Troisième maxime. L'intervention éducative a pour règle propre de limiter son secours à ce qui est utile, à : *l'utile réel, sans rien accorder à la fantaisie et au désir sans raison*. Il ne faut pas pervertir l'enfance en la dérégulant plus qu'elle ne l'est, en créant et en fortifiant en elle des conduites contre-nature qui découlent nécessairement des erreurs morales de l'éducation. Il faut savoir éviter la formation de tendances psychiques mauvaises, inadaptées à l'équilibre des conduites et des désirs. Il n'y a d'éducation qui tienne, avant l'adolescence, qu'à travers l'adéquation de la conduite à des actes dans le monde réel.

Quatrième maxime. Le rôle de l'éducateur est d'étudier chez les enfants : *avec soin leur langage et leurs signes*, objectivement, afin de déceler dans leurs conduites et attitudes, ce qui relève de désirs naturels et ce qui est contre-nature et qui : *vient de l'opinion*. Observateur savant et objectif de l'enfance, l'éducateur doit être celui qui déchiffre, au milieu des intentions et de leur éventuelle confusion, le langage immémorial, les signes d'une nature immanente à l'enfance. Qu'il y ait là des signes et du sens, indique combien l'enfance est déjà langage et communication dans le moindre des ses actes. Il n'y a pas de silence de l'enfance dans une impulsivité animale, mais une affectivité qui s'inscrit d'emblée dans le langage et le rapport à l'autre que soi.

5-5-2 La postérité pédagogique de Rousseau.

Si Rousseau se montre effectivement dans *l'Emile* comme un métaphysicien de l'enfance qui réinterprète la pédagogie à partir des présupposés de celle-ci, il est tout autant, dans la lignée de l'empirisme et du sensualisme, de Locke et Condillac, un théoricien et observateur des formes de l'apprentissage et du développement des facultés chez l'enfant, cela à partir du présupposé d'une importance prédominante des perceptions sensorielles et de l'activité spontanée. Il peut alors être lu comme un théoricien des modalités psychiques, affectives et cognitives, du développement de l'enfant selon la loi de sa propre nécessité. En ce sens, il apparaît comme le fondateur et le

promoteur d'une pédagogie nouvelle, d'une *méthode naturelle*, si l'on reprend le nom que lui donne Condillac, basée sur l'auto-apprentissage, l'observation et l'expérimentation, le raisonnement par induction, ainsi que la pratique précoce d'une autonomie morale et intellectuelle. Elle seule se montrerait adaptée aux besoins réels d'apprentissage de l'enfant et elle impliquerait un rejet de l'enseignement intellectuel, magistral et livresque, imposé à la volonté de l'enfant par les moyens d'une contrainte autoritaire directe et sans résultats quant à l'autonomie, à la maturité personnelle, morale et civile.

C'est ainsi que, dès la fin du 18^e siècle, l'œuvre de Rousseau sera reçue par les premiers expérimentateurs de ses orientations pédagogiques, les allemands : J.B. Basedow, C.G. Salzmann, respectivement créateurs de ces écoles que sont les *Philanthropium* de Dessau, en 1774, et de Schnepfenthal, en 1784. Mais c'est surtout J.H. Pestalozzi, fondateur en Suisse en 1805 de l'Institut d'Yverdon, qui va diffuser et exemplifier les idées de Rousseau par le biais de ses propres pratiques pédagogiques, notamment auprès de philosophes comme J.G. Fichte et J.F. Herbart en Allemagne, et Maine de Biran en France. Un siècle plus tard, la réception de la philosophie pédagogique de Rousseau se verra renforcée par le développement de la psychologie de l'enfant et du mouvement dit de l'*Education nouvelle*, expression employée par le pédagogue et sociologue français E. Demolins, en 1899, pour désigner cette pédagogie de l'activité et de la vie commune qu'il ramène d'Angleterre, de l'école d'Abbotsholme fondée par C. Redie en 1889. La première utilisation recensée de cette expression date, en France, de la *Revue de l'Education nouvelle*, fondée en 1848 par Jules Delbrück. En 1912, le psychologue E. Claparède fait de Rousseau le précurseur de ce qu'il appelle une *pédagogie expérimentale*. Rousseau devient dès lors l'inventeur incontournable des pédagogies actives centrées sur l'enfance.

Or de cette Education nouvelle, le philosophe allemand Fichte donnait lui-même une première définition dès 1807. Nous avons vu laquelle. Une telle adoption semblera curieuse parce que Fichte, sur le plan pédagogique, n'est peut-être pas autant qu'il pourrait le prétendre un disciple de Rousseau, puisqu'il préconise en même temps, comme principe de cette éducation nouvelle, au contraire d'un exercice laissé au libre-arbitre de la volonté chez l'enfant, que celle-ci doive : *précisément consister, sur le terrain qu'elle entreprend de cultiver, à anéantir entièrement la liberté de la volonté, et à faire en sorte que les décisions témoignent d'une stricte nécessité.*⁷⁰¹ On ne sait si Fichte fait là un strident contre-sens, ou bien si c'est là la compréhension appuyée, austère et réductrice, qu'il a du lien que fait Rousseau entre la liberté de la volonté et les contraintes de la nature, en tant qu'elles obligent l'enfant à s'y ajuster. Des contradictions et subtilités fines de la doctrine de Rousseau, Fichte ne retient que leur résolution brutale, celle de devoir plier absolument l'enfant aux lois de la nature comme une éducation au transcendantal. Nous n'en déduisons pas qu'il y ait eu là des signes précurseurs de la destinée politique de l'Allemagne. Il n'est pas non plus

⁷⁰¹ Fichte. *Discours à la nation allemande*. Op. cit., p. 75.

interdit, ni impossible de le penser, puisque Fichte relie très directement la question pédagogique à celle de la constitution politique de la nation allemande et à sa régénération, à une *éducation nationale*, le mot est de lui.

Au delà de la réception de Rousseau par l'idéalisme allemand et le romantisme, au tout début du 19^e siècle, sur laquelle nous ne reviendrons pas, il faut observer que toutes les pratiques pédagogiques qui sont issues de sa philosophie et s'en revendiquent sont loin d'être égales et homogènes. Il y a eu, et il y a encore aujourd'hui, plusieurs *éducations nouvelles*. Dans les différentes orientations qui s'y expriment, on trouvera des différences politiques, ainsi des libertaires et socialistes égalitaires comme C.Fourier (1772-1837) et P.Robin (1837-1912), F.Ferrer (1859-1909) en Espagne et L.Tolstoï (1828-1910) en Russie, mais aussi des chrétiens libéraux élitistes comme C.Reddie (1858-1932) en Angleterre et E.Démolins (1852-1907) en France. De même, sur le plan épistémologique, le spiritualisme vitaliste de M.Montessori (1870-1952) en Italie, n'est pas exactement similaire au pragmatisme de J.Dewey (1859-1952) aux Etats-Unis et au fonctionnalisme de O.Decroly (1871-1932) en Belgique. Ce en quoi les méthodes plutôt intuitives d'éducation fondées sur l'éveil sensoriel, sensualistes, associationnistes et psychogénétiques, ne se confondent peut-être pas avec celles dites actives, fondées sur l'intérêt, le projet, la coopération, le travail manuel et l'investigation expérimentale. Elles peuvent aussi différer selon l'âge des enfants. En 1949, pour définir ces dernières, le philosophe R.Hubert écrit :

*Les méthodes actives sont toutes les méthodes qui veulent faire sortir les progrès de la culture intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent, tant du point de vue de l'acquisition des connaissances qu'au point de vue de la formation de saines habitudes de pensée, de leur propre fond psychique, en éveillant leurs intérêts, en suscitant leurs initiatives, en développant en eux le désir de savoir toujours davantage et toujours mieux.*⁷⁰²

Dans un cas, c'est la perception comme passivité qui est suscitée, voire inductivement, dans l'autre, c'est le refus de la passivité intellectuelle et corporelle qui prédominent contre les méthodes didactiques et intuitives. Les mêmes concepts et notions de libre développement de l'enfant et d'activité personnelle peuvent donc prendre des significations très différentes, bien qu'en un certain sens, depuis le début du 19^e siècle, tous, sans y faire toujours référence, fassent désormais inévitablement écho à Rousseau. Toutes ces orientations, sans vouloir les confondre, ont en commun de relier raison pratique et théorique, jugement et perception, mobilisation de soi et cognition, étude et/ou apprentissage et action sur les choses, selon la mesure que chacun, dans des activités ou des actes, par l'expérience, l'expérimentation et des réalisations matérielles, peut prendre de ses propres progrès et acquisitions. R.Hubert écrit encore à ce propos :

*Par l'initiation à la science, à condition, encore une fois, qu'elle soit l'effet de son activité, l'être ne modifie pas seulement sa vision objective de l'univers, mais encore la perception subjective de ses propres aptitudes.*⁷⁰³

⁷⁰² Hubert, René. *Traité de pédagogie générale*. Paris, Puf, 1949, p. 514.

⁷⁰³ Ibidem., p. 193.

Sixième partie.

L'éducation moderne, d'après Rousseau.

« Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires :
on met tout le plaisir d'un côté et tout l'ennui de l'autre ;
tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements...
Tâchons donc de changer cet ordre : rendons l'étude agréable,
cachons-la sous l'apparence de la liberté et du plaisir »
Fénelon⁷⁰⁴

6-1 La pédagogie comme raison pratique.

Si l'on s'en tient à la démarche empiriste-pratique des premiers livres de l'*Emile*, on aboutit, quant au *principe d'activité* et à ses conséquences, à des thèses sensiblement différentes de celles exposées précédemment. Une seconde lecture de l'*Emile* s'avère alors possible qui ouvre la voie à un Rousseau dont la réception peut apparaître moins métaphysique, plus proche de Condillac, de la médecine psychopathologique et de la psychologie de l'enfant à venir. Voire ouvrir à une conception matérialiste de la pédagogie.

6-1-1 Rousseau psychologue

Selon une lecture empiriste de l'*Emile*, l'enfant s'y montre nécessairement mu par la recherche de son propre perfectionnement, d'une extension de ses capacités et pouvoirs, du fait de la différence qu'il éprouve entre un élan moteur d'affirmation vitale et l'impuissance initiale d'une *privation* de force. De sorte que, de cette différence et couplage, procèdent à la fois l'expression de son énergie vitale spontanée et le mobile de son activité volontaire. On pourrait parler ici de *néoténie*, d'une immaturité biologique congénitale qui donne lieu à un accroissement nécessaire de ses pouvoirs d'adaptation au milieu environnant. Animé du potentiel qu'il porte en lui, il s'éprouve affectivement, en sa faiblesse actuelle, comme privé et s'en voit mobilisé pour vouloir et agir. L'idée d'une privation comme la cause de nos actions volontaires est présente chez Locke et Condillac, le second écrivain du premier : *Locke est le premier qui ait remarqué que l'inquiétude causée par la privation d'un objet, est le principe de nos déterminations.*⁷⁰⁵ Mais, à cette privation, Rousseau donne une portée plus grande, quasi métaphysique et psychophysiologique. Pour Rousseau, c'est la perception intérieure, par l'enfant lui-même, du différentiel entre ses aspirations et l'expression actuelle de ses capacités qui anime et stimule son activité, du fait du déséquilibre et de l'insuffisance qu'il comporte intrinsèquement. On ne sait exactement si Rousseau anticipe ici Piaget, la loi de l'*accommodation*, ou la psychanalyse de Freud, la thèse de l'insatisfaction *pulsionnelle*. En tout cas, la lecture du texte de Rousseau conduit à affirmer que le sujet humain enfantin, à travers la perception affective directe d'un déséquilibre interne, d'une insatisfaction structurelle, produit volontairement des conduites finalisées pour obtenir et maîtriser des objets de

⁷⁰⁴ Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *Traité de l'éducation des filles*. In *Œuvres Complètes*. Paris : Gallimard, 1983.

⁷⁰⁵ Condillac, *Extrait raisonné du traité des sensations*. Paris : Fayard, 1984, p. 288.

satisfaction. Il est remarquable que, selon Rousseau et malgré les difficultés théoriques que cela lui cause, de telles conduites se déploient en deçà d'une représentation déjà rationnelle et abstraite, mais au sein même d'une *raison sensitive* qui n'est nullement irrationnelle en soi, mais presque déjà intentionnelle. On pourrait ajouter, non sans forcer le trait, avant que n'apparaisse chez l'enfant un usage explicite des ressources de la fonction symbolique, du langage articulé. Car, pour Rousseau, la pensée commence avant que le langage ne soit directement utilisé, celui-ci ne venant que la complexifier : *l'éducation de l'homme commence à sa naissance ; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà.*⁷⁰⁶

Cette impuissance initiale, ainsi que son affirmation vitale volontaire, seraient les deux composantes de la loi objective de l'activité infantine, de son besoin précoce de mouvement, le sens du *principe actif* sur lequel doit s'appuyer l'action éducative, afin de ne pas dénaturer l'enfant. En 1931, Maria Montessori, médecin, psychologue et pédagogue, créatrice des *Maisons d'enfant* en Italie, l'un des principaux théoriciens des méthodes nouvelles, écrira :

*Ainsi il existe chez l'enfant un dualisme, un contraste fonctionnel entre la vie psychique et la vie motrice, à la différence des animaux supérieurs en qui l'instinct anime déjà le mouvement presque dès leur naissance.*⁷⁰⁷

Mais une telle infériorité se retourne en supériorité, donc en *perfectibilité*, du fait d'une initiative individuelle nécessaire à l'enfant quant à la motricité pour assurer son adaptation, son intégration à son environnement. Montessori écrit :

*C'est ce qui caractérise la supériorité de l'homme : il lui faut animer lui-même l'appareil très compliqué de ses mouvements pour pouvoir s'en servir, selon sa propre individualité.*⁷⁰⁸

Or l'enfant et l'adulte ne sont point égaux pour Montessori, en cela que l'action, le mouvement du corps, est le moyen pour l'enfant, non pas d'exprimer des intentions par des actes, mais le moyen même de structurer pensée et actes :

*Quand l'adulte agit, c'est poussé par son esprit, tandis que l'enfant se meut pour édifier et unir sa pensée et ses actes.*⁷⁰⁹

Or Rousseau dit-il autre chose ? Plus encore, si l'on ne respecte pas cette nécessité de relier pensée et actes, donc le *principe d'activité*, on produit chez l'enfant une dichotomie, une séparation entre ces deux instances qui provoque l'aliénation des actions de l'enfant à des volontés hétérogènes.

Montessori écrit encore :

*Ceux qui défendent à l'enfant de se mouvoir mettent des obstacles à la construction de sa personnalité. La pensée se développe alors indépendamment de l'action, et l'action s'organise suivant la direction d'autres personnes.*⁷¹⁰

⁷⁰⁶ *Emile*. Op. cit., T.1, Lv. I, p. 46

⁷⁰⁷ Montessori, Maria. Revue *La nouvelle Education*, Paris : juin 1931. Extraits, par Houssaye, Jean, *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 152.

⁷⁰⁸ *Ibidem.*, p152.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 152

⁷¹⁰ *Idem*, p. 152.

Donc, à vouloir excessivement conduire l'enfant en réprimant les élans de son corps, on le rend dépendant en le maintenant immature, donc dominateur et agressif, parce qu'incapable de régir sa conduite par lui-même, de structurer ses actes. On l'empêche de contredire, par son activité propre et la rencontre avec les choses du monde, son impuissance pulsionnelle initiale, ou, autrement dit, de réguler positivement la contradiction entre la surabondance de ses désirs et les limites de sa nature. On le prive non seulement de toute créativité, mais déjà aussi du pouvoir régulateur de la volonté.

En ce sens, on peut lire Rousseau sans se fixer sur sa métaphysique et glisser, avec lui, vers un « réalisme » psychique, plus objectif. On peut alors le considérer comme l'un des premiers psychologues, voire psychosociologues de l'éducation, tous défenseurs militants des principes d'une *éducation nouvelle*. Ce faisant, la question reste tout de même irrésolue de savoir quelle est la nature, ou la complexion, de cet agent volontaire, de ce sujet enfantin qui agit et calcule, manipule et préjuge, avant même que d'être un sujet réfléchissant rationnel et dont il faut admettre, avec Rousseau, l'existence empirique. S'il n'est pas le sujet d'une âme substantielle et spirituelle, qui est-il ? Montessori, elle, n'hésite pas à affirmer son substantialisme : *L'homme doit construire pour lui-même le grand instrument à travers lequel l'âme devra se révéler et agir.*⁷¹¹ Mais y a-t-il matériellement chez l'être humain une constitution psychique naturellement substantielle, une organisation mentale évolutive émergente, interne et externe, un appareil psychique finalisé au sein duquel se déploie la forme d'un moi d'abord infantile, puis ensuite adulte et rationnel ? Un tel moi sera, de plus, « historique ». Il se constitue, se *construit*, au travers d'une évolution temporelle qui suppose des phases successives où la nature de son expérience est à chaque fois différente. Petite enfance, première enfance, seconde enfance, préadolescence, puis adolescence et jeunesse chez Rousseau. En 1802, dans sa *Phénoménologie de l'esprit*, Hegel, n'est pas sans admettre aussi une genèse temporelle de la conscience de soi. Mais elle n'est pas chez lui un récit strictement psychologique, psychophysiologique, puisqu'elle est la genèse substantielle de l'esprit dans son accomplissement historique, au sein de laquelle la formation du sujet individuel n'est que le moment empirique d'un processus spirituel, rationnel et transcendantal.

6-1-2 La loi de la récapitulation.

En 1930, on retrouve chez Adolphe Ferrière, sociologue et pédagogue théoricien de l'*Ecole active*, une conception similaire à celle de Rousseau. Mais l'orientation philosophique et le contexte épistémologique n'en sont plus du tout les mêmes et un déterminisme évolutionniste global apparaît, là où Rousseau voyait d'abord une liberté transcendantale pour le sujet. Postérieure à Darwin et contemporaine de Piaget et Bergson, cette orientation psychogénétique se montre

⁷¹¹ Montessori, *Ibidem.*, p. 152.

marquée idéologiquement par la théorie de la *récapitulation*, formulée en 1868 par le biologiste E.Haeckel (1834-1919), ou *loi biogénétique*.⁷¹² La valeur erronée et fictive, idéologique, de cette pseudo-loi de la nature est aujourd'hui bien établie en paléontologie, embryologie et histoire des sciences.⁷¹³ Selon cette loi, prétendument objective, l'ontogenèse, c'est-à-dire le processus du développement embryologique individuel, récapitule nécessairement la phylogenèse, l'histoire de l'évolution paléontologique des organismes et de l'espèce à laquelle appartient l'individu. Sans aucune réserve, comme la plupart des psychologues post-darwiniens qui ont tous adopté ce type de conceptions, A.Ferrière amalgame, sur un fond d'idéalisme rationaliste, de psychologisme et de vitalisme, en une même convergence finaliste de la nature et de l'esprit : évolutionnisme biologique, historicité humaine, déterminisme génétique, taxonomie générale de types psychologiques et psychogenèse individuelle. Il écrit :

*La loi biogénétique nous met, comme je l'ai dit, sur la voie d'une classification naturelle des types psychologiques d'enfants et d'adultes. Il est facile de montrer que l'humanité a passé et passe par des phases (...); nos enfants les traversent à leur tour. Le tout petit est un sensoriel; la seconde enfance est imitative et grégaire; l'adolescence, individualiste; la jeunesse, rationnelle et solidariste dans ses aspirations.*⁷¹⁴

Dans un même tableau synoptique, il peut hiérarchiser les différents âges techniques et culturels de l'humanité, l'évolution cognitive individuelle et les types de caractère personnels, en partant de l'idée d'une correspondance stricte et successive entre ces trois plans, chacun allant du sensoriel vers l'imitatif, puis de l'intuitif au rationnel.⁷¹⁵ En 1888, on trouve déjà chez le psychologue anglais G.J.Romanes (1848-1894), un disciple de Darwin influencé par Spencer, un projet identique qui inclut toute l'évolution du vivant, y compris mentale, dans un diagramme généalogique qui contient aussi une échelle psychologique⁷¹⁶. P.Bercherie écrit à ce propos :

*Un grand tableau synoptique résume la démarche d'ensemble de l'auteur : un arbre central représentant le développement étagé des facultés mentales est divisé en degrés qui correspondent à la fois aux étapes du développement intellectuel et émotionnel, à une échelle hiérarchique des espèces animales et aux âges de la croissance de l'embryon puis de l'enfant. Le développement des fonctions volontaires, de l'irritabilité primitive à la volonté proprement dite en passant par les adaptations nerveuses et réflexes, en constitue l'axe, préfigurant les thèses fonctionnalistes.*⁷¹⁷

Ce en quoi, avec Ferrière, ce n'est plus exactement de la philosophie de Rousseau qu'il s'agit, bien que sa notion de développement individuel y soit désormais incluse, pédagogiquement amalgamée. Car pour Rousseau aussi, le moi individuel de l'enfant est nécessairement soumis à la loi de son propre *développement*. C'est-à-dire à la genèse temporelle de sa maturation corporelle et sensorielle et à l'accroissement progressif de ses *facultés* mentales ou capacités cognitives, c'est-à-dire à un

⁷¹² Haeckel, Ernst. *Histoire de la création naturelle*. 1868. Paris, Schleicher, 1874.

⁷¹³ Duvernay Bolens, Jacqueline. *La Théorie de la récapitulation de Haeckel à Freud*. Topique, 2001-2, n° 75, p.13-34.

⁷¹⁴ Ferrière, Adolphe. *L'Avenir de la psychologie génétique et de l'éducation*. Genève : 1930.

Extraits, par Houssaye, Jean, *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 180.

⁷¹⁵ Ferrière, A. *L'école active*. Paris, Fabert, 2004, p. 89.

⁷¹⁶ Romanes, Georg John. *L'Evolution mentale chez l'homme. Origine des facultés humaines*. 1888. Paris, Alcan, 1891.

⁷¹⁷ Bercherie. Op. cit., p. 148.

développement moral, intellectuel et technique dû à l'apprentissage. Un processus à la fois organique, mental, social et personnel, qui passe aussi par l'établissement d'un équilibre affectif. Or, peut-on véritablement confondre Rousseau et une théorie psycho-biologique du développement ? Il ne semble pas que ce soit tout à fait le cas.

6-1-3 Le développement et son équilibre.

L'éducation, au sens de Rousseau, est bien aussi un processus naturel dynamique et graduel, triplement causé par la nature, la société et l'environnement. Pour Rousseau, en aucun cas, il ne s'agit d'une loi simplement biologique, même au sein d'une interaction génétiquement programmée, puisque la société des hommes a toujours déjà dérégulé et transformé la nature humaine. Rétablir la continuité entre la nature et l'esprit, au sein de l'unité morale de la volonté, n'est point équivalent à postuler une continuité organique hiérarchisée entre le vivant et le psychique, même dynamique, une dynamo-genèse. Si, pour Rousseau, le développement trouve sa source dans la nature humaine, il n'est pas en lui-même simplement naturel, puisqu'il y faut le concours de l'éducation, fût-elle négative. De plus un tel processus de *développement* apparaît consubstantiel à une nature humaine qui n'est pas présentée par lui comme idéalement détachée de toute vie sociale, contrairement à ce que des lectures un peu naïves de son oeuvre ont trop souvent affirmé. Rousseau le dit très nettement dès le début du premier livre de *l'Emile*, et si la terminologie et le contexte des connaissances ont changé depuis, la signification conceptuelle de la définition qu'il donne de l'éducation nous paraît proche des nôtres, en cela qu'elle ne diffère pas tant de celles de l'actuelle psychologie, ou psychosociologie, dès qu'on écarte le modèle psychogénétique fondé sur la biologie évolutionniste. Il écrit :

*Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.*⁷¹⁸

Si l'on veut transposer le discours de Rousseau dans un vocabulaire un peu plus contemporain, on aura : le développement est une maturation physiologique et fonctionnelle organique ; l'étayage et l'extension des possibilités fonctionnelles qu'il nous apporte découle d'un apprentissage social ; et les savoirs assimilés résultent d'une intelligence cognitive organisatrice constituée par interaction avec l'environnement physique perçu et agi. La définition de Rousseau reste semblable aux nôtres quand il s'agit de nommer les facteurs et les fonctions de l'apprentissage. Il reste la question des affects et de l'équilibre.

Pour Rousseau, au fur et à mesure que les forces de l'enfant se sont accrues, le *principe actif*, qui entraîne initialement un déséquilibre entre faiblesse et désirs, va tendre à conduire à une

⁷¹⁸ *Emile*. Tome I, Liv. I, p. 12.

stabilisation, comme nous avons pu le voir. Le déséquilibre adaptatif tendrait donc à conduire à l'équilibre et à la stabilité, par l'alternance des phases d'*assimilation* et d'*accommodation*, comme l'affirmera Piaget, cela parce qu'il régule les différentes étapes et périodes du développement. Rousseau écrit :

*En grandissant, on acquiert des forces, on devient moins inquiet, moins remuant, on se referme d'avantage en soi-même. L'âme et le corps se mettent, pour ainsi dire, en équilibre, et la nature ne nous demande plus que le mouvement nécessaire à notre conservation.*⁷¹⁹

Une telle stabilité potentielle, que tend à produire une évolution sensiblement naturelle du caractère vers un renforcement de soi, rend possible d'agir afin de réguler les conduites de l'enfant tout en les accompagnant. Rousseau l'observe durant cette première enfance (3/7ans) qui succède à la petite (0/3ans), lorsque les forces de l'enfant s'accordent avec ses désirs, puis ensuite, encore, lorsque ses forces sont devenues supérieures à ses désirs (7/12ans), mais sans que cela le conduise à un désordre, puisque c'est l'âge paisible et harmonieux d'avant la puberté.

De la sorte, nous enseigne Rousseau, la connaissance par l'éducateur du principe de son développement permet d'éviter à l'enfant qu'il n'ait à s'écarter de sa nature, en devenant autoritaire et dépendant. Ce qui se produirait inévitablement s'il ne parvenait pas à développer ses ressources propres en s'appuyant sur le désir d'autosuffisance et d'affirmation subjective qui anime son activité, l'amour de soi. Il s'agit d'éviter un dérèglement, parce que l'équilibre attendu ne va pas que de soi. On observera que l'action éducative est nécessaire à assurer ce qui peut sembler naturel, mais qui ne l'est peut-être pas autant que l'on pourrait le croire. Si la nature est la condition nécessaire de ce développement, elle n'en est pas la condition suffisante. Cela est d'autant plus marqué dans l'expérience enfantine, que, si celle-ci recherche effectivement son indépendance, parfois de façon excessive, l'amour-propre artificiel se substitue peu à peu à l'amour de soi naturel et risque de dénaturer l'enfant. Rousseau écrit :

*Il ne faut pas confondre l'amour propre et l'amour de soi-même ; deux passions très différentes par leur nature et par leurs effets. L'amour de soi-même est un sentiment naturel qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation et qui, dirigé dans l'homme par la raison et modifié par la pitié, produit l'humanité et la vertu. L'amour-propre n'est qu'un sentiment relatif, factice et né dans la société, qui porte chaque individu à faire plus de cas de soi que de tout autre, qui inspire aux hommes tous les maux qu'ils se font mutuellement et qui est la véritable source de l'honneur. Ceci bien entendu, je dis que dans notre état primitif, dans le véritable état de nature, l'amour propre n'existe pas.*⁷²⁰

Ce qui est vrai de l'état de nature, l'est aussi de l'enfance. De 1754, année où Rousseau rédige le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, à 1760, période durant laquelle il compose le *Contrat social* et l'*Emile*, sa doctrine n'a pas changé, elle s'est seulement vue aussi appliquée à l'enfance. Ce passage de ce que l'on appellerait un narcissisme originaire, nécessaire, à un égoïsme social, pathologique,

⁷¹⁹ *Emile*, Ibid., p. 54.

⁷²⁰ Rousseau. *Discours sur l'origine de l'inégalité*. Paris, GF, 1971, note 1, p. 196.

n'a lieu d'être, selon Rousseau, que du fait d'une conduite inadéquate des adultes vis à vis de l'enfance. Au lieu de s'assurer et de favoriser chez l'enfant une augmentation de ses propres forces, malgré ses faiblesses, l'action des adultes veut, du fait même de cette défaillance, corriger et combler son impuissance par des satisfactions artificielles. Or c'est interdire à l'enfance de trouver la limite de ses pouvoirs et l'équilibre entre désir et volonté agissante. Si la personnalisation par opposition de l'enfant, dans son égocentrisme est nécessaire, comme l'ont vu Piaget et Wallon, elle ne doit pas donner lieu à une évolution pathogène. Or de satisfaire l'enfant sans condition, le conduit à une faiblesse de soi plus grande qu'elle ne l'était, à une plus grande dépendance, donc à une attitude pathologique quant à soi. Montessori dirait à des déviations de son caractère profond qui engendrent la fuite dans l'imagination, l'inhibition de l'activité, le sentiment jaloux de la propriété exclusive, le désir abusif du pouvoir. Hobbes avait affirmé que le tyran politique adulte est un petit-enfant qui est parvenu à maturité avec les exorbitants défauts de son enfance. Avec les défauts d'une enfance qui n'est restée enfance despotique que du fait d'une éducation qui a produit et conforté la déviation, qui a engendré la dénaturation du caractère originaire de l'enfant en le réduisant à l'impuissance et à la colère contre autrui, lui rétorquent Rousseau et Montessori.

6-1-4 Quatre règles et un principe.

A partir d'une telle définition donnée au développement, il s'ensuit les quatre maximes pédagogiques, déjà mentionnées, toutes trois déduites du *principe actif*. Rassemblons cette fois l'énoncé de leur sens : 1/ L'enfant manque de forces pour ce qu'exige de lui la nature, il faut *lui laisser l'usage de toutes celles qu'elle leur donne*. 2/ Il faut l'aider et *suppléer à ce qui lui manque, soit en intelligence, soit en force*. 3/ Il faut dans le secours qu'on lui donne *se borner à l'utile réel*, sans satisfaire à un désir sans raison. 4/ Il faut étudier avec soin le langage de l'enfant afin de distinguer dans ses désirs ce qui est naturel ou d'opinion. A celles-ci, Rousseau va venir ajouter l'esprit général d'une telle orientation éducative. Nous le citons *in extenso*, car, dans celui-ci, se trouve formulé tout le programme de la philosophie à venir de l'éducation moderne et donc aussi tous les malentendus qui peuvent s'attacher à elle depuis Rousseau :

*L'esprit de ces règles est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins d'exiger d'autrui. Ainsi s'accoutumant de bonne heure à borner leur désir par leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir.*⁷²¹

Commentons brièvement cet extrait. C'est en donnant plus de liberté concrète à l'enfant, cela parce qu'il en manque du fait de l'insuffisance de ses forces propres, qu'on évitera de le rendre captif d'une attitude dominatrice, tyrannique, qu'il infligerait à d'autres du fait de leur intervention compensatrice et de sa dépendance forcée vis à vis d'eux. C'est une telle dépendance seule qui

⁷²¹ *Emile*. Tome I, Liv. I, p. 55.

cause son aliénation à autrui et son caractère tyrannique quand il y a privation, ou défaillance de ses forces, parce qu'elle ne le laisse jamais agir par lui-même à l'encontre de la faiblesse de ses forces pour éprouver ses désirs. Par ailleurs, de vouloir le satisfaire et le contraindre sans jamais le laisser agir, lui fait ressentir de façon aiguë la privation. Elle le conserve donc dans la dépendance et ne lui ne permet jamais de relier ses forces, ses désirs et la réalité environnante en tant que conséquence d'actes effectués par soi-même sur les choses. Car c'est bien aussi parce qu'il y a contradiction entre sa dépendance forcée et son indépendance voulue, qu'il entre en conflit avec l'adulte. De plus, tant que ses forces seront faibles, il ne souhaitera pas quitter cette dépendance. Mais dès que ses forces s'affirmeront, dès qu'il voudra et pourra agir plus par lui-même, l'adulte qui n'a pas souhaité favoriser la positivité d'une recherche d'indépendance et s'est laissé instrumentaliser par l'enfant, va vouloir continuer à le restreindre et à le délimiter. Le conflit est alors inévitable. Montessori écrit : *le conflit entre l'adulte et l'enfant commence quand celui-ci est arrivé au point de son développement où il peut commencer à agir.*⁷²²

Pour éviter cela, il faut susciter chez lui, permettre et encourager au plus tôt, des actes impliquant l'accroissement des ses pouvoirs réels en fonction de ses capacités naissantes, et dont il sera directement l'agent volontaire et l'aider à cette fin. Ainsi on évitera les caprices dus à ce qu'il faudrait qualifier ici plutôt que de privation, frustration. On peut les distinguer en considérant que la privation relève de l'insatisfaction d'un besoin réel, tandis que la frustration relève d'un manque imaginaire, déjà substitutif. Dans la frustration, je m'imagine que l'autre me prive d'un objet dont je crois avoir besoin, alors que, dans la privation, j'ai représentation d'un objet qui peut interrompre la gêne d'un besoin réel resté insatisfait. En suivant Rousseau, on dirait que la privation est objective et première, tandis que la frustration est seconde et subjective, elle ne s'exprime que dans ma dépendance d'autrui quant il ne vient pas me satisfaire ou me fait envie. Elle relève de l'amour-propre, de ce que l'on se croit en droit et en devoir de posséder face à l'autre et par lui, mais pas par soi. Si la privation est dans l'ordre des choses, disons que la frustration est déjà politique.

6-1-5 Les risques d'une éducation négatrice.

Toujours très proche de Rousseau, en 1931, Montessori écrit :

*Chaque enfant ayant le libre choix de son activité se développe selon ses besoins créateurs les plus profonds et les plus intimes, et il progresse ainsi dans son instruction. (...) Le maître reste dans son rôle de dirigeant et de guide, mais il n'est plus qu'un aide, un serviteur, pendant que la personnalité de l'enfant se développe par sa propre force en exerçant son activité.*⁷²³

Selon une telle orientation, l'abstention éducative, *l'éducation négative*, engendre une situation infiniment positive et pacifique propice au développement par l'enfant de ses capacités. Une telle

⁷²² Montessori, Maria. *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer, 2004, P. 65.

⁷²³ Montessori, Maria. Revue *La nouvelle éducation*. Paris : 1931, p. 102-110.

Extraits, in Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 150.

pédagogie a effectivement été mise en œuvre dans les écoles avec des effets formidablement positifs, puisque de très petits enfants, dès deux ans, s'avèrent tout à fait capables de structurer leurs activités individuellement et aussi collectivement, selon leurs besoins et choix, cela se faisant dans un environnement doté de nombreuses ressources, jouets, jeux éducatifs, moyens d'expression, outils, mobilier, tous mis à leur disposition. Elle écrit encore :

*L'activité de l'enfant se développe dans un rapport direct avec le matériel, c'est-à-dire avec des objets scientifiquement déterminés et mis à sa disposition dans son milieu. C'est cette particularité qui permet de résoudre le problème de l'acquisition de la culture. Cette solution consiste d'abord à limiter l'intervention de l'adulte, puis à substituer aux anciens enseignements du maître un matériel qui permette à l'enfant d'acquérir de lui-même les connaissances nécessaires selon ses propres besoins de développement.*⁷²⁴

Notons ici, ce n'est pas secondaire, que ce que Montessori appelle *besoins*, n'est pas simplement biologique ou fonctionnel, à la différence de Claparède ou de Ferrière qui appartiennent très fortement dans la continuité organique besoins, désirs et intentions. Il s'agit de besoins intimes de l'âme qui expriment une finalité spirituelle et vitale dont l'enfant atteste directement.

Si sur le plan pratique, il y a là une pédagogie favorable et fructueuse à la libre expression des enfants, sur le plan théorique et éthique, un oubli risque tout de même pourtant de se produire. C'est celui de la disposition privative initiale, isolée dialectiquement par Rousseau, comme la tendance potentiellement négative et aliénante inhérente aux rapports humains sociaux, mais peut-être aussi à l'enfant. Le travail du négatif est aussi l'œuvre de l'esprit dans l'affirmation individuelle de la volonté humaine dirait Hegel. L'enfance peut-elle y échapper ? Qu'elle ne soit pas que naturelle et innée, mais aussi sociale et acquise, n'empêche pas qu'elle soit là. De cet écart privatif, de cette impuissance, de ce qui peut provenir de notre faiblesse originelle d'enfant et devenir aliénation, si Rousseau n'en fait pas qu'un fait de nature, il n'en fait pas non plus seulement un fait de culture qui ne résulterait que de l'éducation. Ainsi, il s'est toujours opposé à la doctrine d'un Helvétius qui soutenait que seule l'éducation modifiait la nature humaine, puisque la nature l'avait faite absolument égale. Montessori, parce qu'elle ne veut certainement pas reconduire la vision chrétienne négative et fautive de l'enfance, qu'on sait inévitablement répressive, exclut le risque possible d'une source intrinsèque à la dénaturation et à la négativité qui est bien pourtant aussi humain. Elle écrit :

*Pour arriver à interpréter les déviations, il faut se souvenir que dans le concept de l'incarnation [la gestation silencieuse de l'expression de l'esprit dans la vitalité de l'enfant après sa naissance], l'énergie psychique doit s'incarner dans le mouvement et constituer la personnalité agissante. Si l'unité n'a pu se réaliser à cause de la substitution de l'adulte à l'enfant, ou à cause du manque de motifs d'activité de l'ambiance[le milieu éducatif], les deux éléments sont forcés de se développer séparément ; il en résulte l'homme déséquilibré.*⁷²⁵

⁷²⁴ Montessori. Opus cit., p. 150

⁷²⁵ Montessori, Maria. *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer, 2004, P. 151.

Montessori attribue essentiellement à la répression de l'éducation autoritaire l'évolution négative de l'enfant dans ses conflits défensifs avec l'adulte. De tels conflits le priveraient de ses ressources créatives propres, parce qu'il épuiserait son action volontaire et son pouvoir créatif, à ne devoir se mobiliser que pour se défendre de la brutalité affective et morale de l'adulte, des frustrations qu'il occasionne. Or rien ne prouve qu'il soit totalement vrai que la négativité et la répression ne viennent que de l'adulte seul et d'une éducation répressive.

Certes, c'est là appliquer la démarche de Rousseau, mais le risque de la négativité provient-il seulement de l'éducation ? N'est-il pas toujours à la fois individuel et social, éducationnel et politique, psychologique et éthique, à la fois interne et externe ? Si l'on se propose d'installer autour de l'enfant une *ambiance adaptée à sa vie et dépourvue d'obstacles*, c'est-à-dire un milieu pédagogique favorable, c'est bien l'absence d'un tel milieu qui rend l'enfant incapable d'exprimer ses aptitudes créatrices et spirituelles positives, parce qu'on lui impose une *adaptation forcée*. Montessori écrit en ce sens :

*Ce milieu adapté aux besoins les plus élémentaires et les plus évidents de la vie spirituelle a révélé des aptitudes qui, chez l'enfant, étaient restées secrètes, cachées, parce que, dans son conflit avec l'adulte, il avait développé seulement ses caractères de défense et de ce qu'en psychanalyse on appelle répression.*⁷²⁶

Il nous faut ici préciser ce que l'on appelle *répression*. Est répression dans l'éducation, a minima, toute imposition hétérogène à la volonté individuelle en tant qu'elle fait obstacle à un désir et prive le sujet d'une éventuelle satisfaction liée à sa réalisation, d'autant plus effective qu'elle émane d'un pouvoir coercitif. Pour autant, il y a aussi des formes positives de répression qui jouent dans les demandes d'obéissance de l'adulte à l'enfant et qui ont une valeur éducative, si elles ne sont pas portées par des intentions malveillantes. Rousseau ne le nie pas. Elles sont au moins les suivantes. Toute relation à l'autre que soi suppose d'en passer par des conventions, des règles, qui rendent possibles les relations intersubjectives. Or l'enfant doit les découvrir dans le jeu des rapports sociaux, dit Rousseau. Si l'on ne peut jamais exiger quelque chose de l'enfant, aucune action d'éducation et d'enseignement qui lui soit destinée n'est possible, ni donation ni instruction. Il ne s'agit pas de ne rien exiger ni enseigner, dit encore Rousseau, mais d'attendre que l'élève le ressente lui-même nécessaire et en soit demandeur. L'obéissance, comme rapport exigé à l'interdit ou à la conformation, permet à l'enfant de s'adapter à des valeurs valorisées socialement. Rousseau ne nie pas qu'il faille obéir, mais il insiste sur le fait que la véritable obéissance est celle du cœur, celle que l'on se donne à soi-même par fidélité et nécessité. Sans limitation conventionnelle des actes, hétérogène à soi, comment pourrait-on trouver seul la norme de ses propres limitations ? Rousseau affirme qu'une telle limitation ne prend tout son sens qu'en regard d'un acte et non pas d'une injonction. Toute demande d'obéissance ne repose pas que sur la soumission et la privation,

⁷²⁶ Montessori. Extraits, par J.Houssaye. Op. cit., p. 149.

mais comporte aussi une part d'autorisation et de dotation où il y a accroissement des pouvoirs que je possède. Rousseau affirme que le désir d'obéir à des lois communes s'obtient du consentement à un pouvoir que l'on me donne, pas sinon. Il y a dans l'obéissance, consentie par l'enfant, une part de plaisir et d'imitation de l'adulte qui n'est pas qu'aliénation. Rousseau ne nie jamais l'intérêt de l'imitation, mais il incite les éducateurs à agir en présence de l'enfant, plutôt que de vouloir leur montrer à des fins didactiques ce qu'il faudrait faire. Et, bien évidemment, tout cela ne vaut que si l'autorité, qui possède le droit d'exercer une telle répression, agit du point de vue du respect en l'enfant de son caractère d'être libre. Rousseau affirme que l'éducateur sera d'autant plus respecté, donc obéi, qu'il ne s'efforcera pas de commander, de limiter, de punir par lui-même. De leur point de vue respectif, ici rien ne sépare Rousseau et Kant, la contrainte de l'autorité ne vaut que si elle procède d'une loi par liberté et si elle sait se limiter d'elle-même dans le recours à son pouvoir coercitif. L'éducation de l'enfance ne saurait échapper à une telle exigence, affirme Rousseau. Encore faut-il que la liberté comme idéal soit de règle.

Si la contrainte d'obéissance imposée à l'enfant a des effets positifs, elle ne devient répression, négativement, que si elle pousse à un renoncement excessif à soi, à ses propres attentes. Effectivement, une certaine éducation qui sur-valorise la répression, l'imposition négativante, mais aussi l'instruction obligatoire, conduit à de tels renoncements. C'est d'une telle répression que parle M. Montessori. Elle la condamne d'autant plus qu'elle montre que discipline, solidarité, responsabilité, émergent spontanément chez les enfants lorsqu'ils agissent par eux-même sans répression. Comme l'affirme Rousseau, l'enfant ne peut exister auprès d'autrui que si celui-ci lui reconnaît une liberté, la possibilité d'exister comme être de désir, de volonté et de jugement, comme un pouvoir de choix et d'action. L'enfance éprouve cela d'emblée, puisqu'elle n'est pas conduite d'instinct par une nature vivante mécanique, mais commandée par son affectivité et ses sentiments. Or selon Rousseau, c'est bien cela la nature de la raison sensitive, une liberté et une volonté immédiate situées du côté de l'intériorité sensible et des actes. Le refus de donner à l'enfant une telle reconnaissance n'est pas pacifiant, il produit du conflit entre les volontés, plus particulièrement dans l'éducation donnée par l'adulte. De ne jamais se voir autorisé à une action, à un accomplissement de soi, du fait de la multiplication des interdits et obligations, ne peut que conduire l'enfant à une impuissance de la volonté et à une dépendance totale vis à vis de l'autorité qui lui commande, donc à une incapacité à l'autonomie et à la responsabilité. A ne faire que contenter celui qui impose, fût-il autorité légitime, l'enfant ressentira indignation quant à l'autre, celui-ci ne peut qu'interdire, et indignité quant à soi, je ne peux que subir. Montessori écrit : *Pour assumer une responsabilité quelconque, il faut avoir l'assurance que l'on est maître de ses propres actions et avoir confiance en soi.*⁷²⁷ De toujours obéir par contrainte, fait que le sens de la loi commune vient alors se confondre avec le devoir d'imposer sans écouter et de faire subir contre soi.

⁷²⁷ Montessori, Maria. *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer, 2004, P. 170.

De ne jamais pouvoir réaliser ce que l'on désire faire n'en délivre pas pour autant, la volonté devient de ce fait contradictoire, désirant d'une part ce qu'elle veut et se trouvant prisonnière et dépendante d'autre part des exigences d'un pouvoir étranger à soi qui l'en empêche, ce qui entraîne peu à peu pour l'enfant la perte de toute possibilité d'initiative. On sait que les attitudes de peur et de soumission, précocement acquises, du fait d'une obéissance passive imposée par la répression et les punitions, conduisent l'enfant à une absence d'autonomie, à une incapacité à la responsabilité, à une faiblesse vitale, à la non maîtrise de soi et prédisposent à l'agressivité, à la tristesse, à la rancune, à l'inhibition, à une orientation sociale vers la violence. Comment pourra-t-il en être autrement chez l'adulte ? Nous aurons de *vieux enfants*, dit Rousseau, pas des hommes.

Or Rousseau préconise-t-il autre chose qu'une telle éducation libérale ? Non, mais il adjoint à cela une proposition supplémentaire. Tous ces phénomènes négatifs seront d'autant plus exprimés et renforcés que la contrainte viendra à l'enfant d'un autre que lui et non point des choses, du monde réel en tant que lieu et borne de ses désirs et actions. La sphère éducative ne doit donc pas se séparer artificiellement et excessivement de tout rapport à ce qui est réel, au milieu physique et social. Pour Rousseau, l'effort autonome et limité de l'enfant, du fait de l'usage de ses propres forces et de l'adversité qu'il rencontre, lui apprend plus profondément les choses du monde et de soi, mais plus vite aussi à ne point dépendre des autres et à ne rien exiger d'eux d'excessif, lui évitant ainsi de se dénaturer. Le raisonnement est ici homologue à celui tenu dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*.⁷²⁸ Il n'est donc pas spécifique à une pédagogie fonctionnelle relative à l'adaptation au milieu, il est aussi de nature politique. Si l'humanité, déterminée par une existence individuelle spontanément libre et délimitée par la nature, n'avait pas été exposée à une privation catastrophique de ses ressources propres, elle ne serait pas devenue dépendante des obligations inégalitaires et injustes de la vie sociale, causes de son asservissement. Si l'enfant apprend au plus tôt à jouir de ses facultés propres et à les accroître par lui-même, sans être sous la coupe d'inutiles contraintes sociales hétéronomes infligées par les éducateurs, il sera non seulement plus indépendant, mais aussi plus juste, car il connaîtra directement les limites de ses possibilités, en lui, auprès des autres, et dans le monde réel. La réforme de l'éducation devient donc la clef de la réforme de l'humanité. En 1936, Montessori, dans la perspective qui est la sienne d'un non oubli de la réalité de l'enfance dans la vie sociale, écrit en ce sens :

*La question sociale de l'enfant nous fait pénétrer dans les lois de la formation de l'homme et nous aide à nous créer une conscience neuve et, par conséquent, à donner une nouvelle orientation à notre vie sociale.*⁷²⁹

Le projet d'une méthode éducative nouvelle apparaît donc bien chez Rousseau, et aussi pour ses héritiers intellectuels, comme l'expression d'une utopie anthropologique, politique et sociale. Pour

⁷²⁸ Rousseau. *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Opus cité.

⁷²⁹ Montessori, Maria. *L'enfant*, op. cit., P. 17.

autant, malgré les ambiguïtés de Rousseau, ce projet n'apparaît pas encore chez lui comme celui d'une utopie éducative qui viendrait coïncider avec l'idéal psychopédagogique d'un *enfant créateur, incarné*, parce qu'essentiellement créatif et spirituel. Si Rousseau n'empêche aucunement une telle lecture, il n'est pas possible d'en conclure pour autant qu'il serait l'auteur d'une telle conception idéaliste de l'enfant, plutôt que de l'enfance. Il est important de le souligner, parce que c'est là l'un des points des plus polémiques du débat contemporain sur l'éducation. Ce qui, a contrario, n'autorise nullement à en conclure que l'*éducation négative* ne serait pas favorable à un formidable développement positif de la personnalité des enfants. Une question s'impose alors : qu'est-ce que le transcendantal éthique d'un acte dans l'éducation et quelle est sa valeur quant à la formation d'un sujet de la liberté ?

6-1-6 Utopie éducative ou éducation négative ?

Bien que des lectures de la lecture pédagogique de l'œuvre de Rousseau aient pu affirmer qu'on y trouvait une vision sereine de l'enfance, celle d'un être ne vivant que la plénitude spontanée de sa nature, tout cela n'est guère véritable. Non seulement c'est un contresens, mais cela conduit à oblitérer la clef des orientations éducatives de Rousseau. Pour lui, la clef du concept d'une éducation adéquate à la nature de l'enfant, est à chercher dans l'analyse de la privation psychique infantine et de ses conséquences politiques. Il n'est donc nullement l'auteur de l'attribution naïve et crédule à l'enfant d'une pleine possession de force, ce qu'on pourrait se croire en droit de lui octroyer. La théorie de l'éducation, chez lui, n'est point construite sur une idéalisation de la liberté des enfants et de leur créativité, ni mue par le projet d'une libération de ceux-ci de toute tutelle éducative adulte et sociale. Ce point a été, est encore, la source de nombreux malentendus. Et c'est bien évidemment, au contraire, le constat de l'épreuve négative d'une insuffisance, d'un manque de forces chez l'enfant, d'une inadaptation originaire, qui conduit Rousseau à l'idée d'une *éducation négative*.

La visée radicale de celle-ci est de supprimer ce redoublement d'aliénation qu'est l'action éducative classique, y compris, par exemple, dans la différence faite par Kant d'une contrainte subie et négative, par *discipline*, opposable à une contrainte consentie et positive visant l'apprentissage de la *conduite* morale et l'*instruction* de l'esprit. Pour Rousseau, l'éducation doit s'abstenir et se retenir, car elle est, dans son essence même, bordée par la négativité, par l'insuffisance originaire de force, par la corruption des passions et des mœurs sociales et par la limitation de liberté qu'est le vécu de l'enfance. C'est parce que l'enfant est à la fois nécessité et liberté, et qu'on le laisse s'éprouver tel, sans chercher à surseoir à sa place au déséquilibre des ses désirs et pouvoirs, qu'il peut progresser par lui-même. Elle peut se dire *éducation négative* en ce sens qu'elle est d'abord la négation axiologique nécessaire de son acte, son devoir de réserve – sens positif ; puis, elle n'est qu'action négatrice, si elle prive l'enfant de la recherche de ses ressources propres – sens négatif ;

ou encore, elle doit devenir une action inapparente, venant border l'activité enfantine sans se rendre visible en lui laissant l'impression qu'il est libre des ses actes – sens positif ; enfin, elle est l'autolimitation que l'enfant rencontre devant le réel et qui vient faire limite sans l'impuissantier – sens négatif. En cela, la définition de l'éducation est chez Rousseau une dialectique de la limite et de la liberté, de la perte et de l'acquis, qui peut évidemment prêter à confusion. C'est en confrontant l'enfant à la possibilité positive de son action propre sur les choses, donc en le confrontant au manque négatif qui la constitue, qu'on le fera progresser vers l'autonomie. Autrement dit, c'est à partir d'une action éducative fondée sur la prise en compte de la privation initiale que l'enfant éprouve en lui-même et de la nécessité active et pressante qu'il doit ressentir de pouvoir y répondre par lui-même, qu'on empêchera la perversion de sa nature.

Ou encore, par l'éducation négative, il s'agit de permettre que le sentiment de faiblesse par lequel l'enfant s'éprouve affectivement, puisse se convertir et s'exprimer en une affirmation positive de ses possibilités, malgré l'adversité et la résistance que l'on rencontre dans la réalité et en soi, dès qu'on doit agir sur elle par soi-même. La pédagogie de Rousseau est en cela une éthique de la volonté, l'épreuve dans l'éducation de la puissance et des limites de l'acte. C'est donc une pédagogie pragmatique de la liberté du sujet humain.

6-2 Les règles de la méthode pédagogique.

Si Rousseau n'a pas systématisé l'ensemble des principes théoriques et pratiques de ses orientations éducatives, on peut les déduire des analyses qu'il développe des conditions psychiques du sujet humain, ou des ressorts qu'il présente de l'activité de l'enfant. Environ dix postulats, autant d'orientations méthodologiques dans l'action éducative, ou règles axiologiques, se détachent des analyses de Rousseau. Tous, implicitement et explicitement, sont à l'origine des pédagogies nouvelles de la modernité, comme s'ils en constituaient le premier programme. On peut les prélever dans le troisième livre de l'*Emile*. Les énoncer et les étudier successivement, permet d'en examiner le degré de validité, indépendamment de la philosophie générale de Rousseau.

6-2-1 Le développement commun du corps et de l'esprit.

6-2-1-1 Le premier de ces postulats est celui d'une homologie, ou d'une certaine continuité causale, entre les activités du corps et de l'esprit, toutes deux pensées comme propices à l'affirmation de la volonté et de la pensée :

*Le même instinct anime les diverses facultés de l'homme. A l'activité du corps qui cherche à se développer, succède l'activité de l'esprit qui cherche à s'instruire.*⁷³⁰

En utilisant le terme d'instinct, en son sens commun à l'époque d'impulsion spontanée naturelle qui porte à certains actes, de tendance innée et puissante, d'inclination à, de stimulation intérieure qui détermine l'être vivant à une action involontaire, Rousseau postule l'existence d'un processus d'apprentissage unifié endogène au corps et à la pensée, donc une absence initiale de division ou de

⁷³⁰ *Emile*, t.1, liv. III, p. 190.

dualité dans le développement du sujet humain individuel⁷³¹. Vers 1677, Spinoza n'écrivait-il pas déjà, dans un sens très proche de celui de Rousseau :

*Notre penser est constitué par des idées adéquates et inadéquates et que nous ayons les unes ou les autres nous nous efforçons de persévérer dans notre être; et cela indéfiniment. (...) Cet effort qui a trait au penser seul, s'appelle volonté. Mais lorsqu'il se rapporte à la fois au penser et au corps, nous l'appelons instinct. L'instinct est donc l'être même de l'homme, car tout ce qui importe à la conservation de l'homme découle nécessairement de sa nature et il est par là déterminé à l'accomplir. De plus, entre l'instinct et le désir il n'y a aucune différence si ce n'est que le désir est rapporté aux hommes dans la mesure ou ils ont conscience de leurs instincts, et il peut être ainsi défini : le désir est l'instinct dont on a conscience.*⁷³²

Instinct a pu signifier, autrefois, une inspiration spirituelle, mais un tel sens est désuet en français depuis le milieu du 17^e siècle⁷³³. Rousseau, tributaire de l'opposition cartésienne du mécanisme instinctuel et de l'esprit, peut s'y soustraire sans se montrer spinoziste. L'affirmation libre de la volonté dans l'activité, les désirs de la sensibilité, ne sont-ils pas pour lui aussi la traduction de la nature et de l'instinct dans la pensée ? La conséquence en est donc bien qu'il faut relier les apprentissages du corps et ceux de l'esprit, ne pas séparer chez l'enfant l'intelligence de la mobilité, de la motricité. Le mouvement de l'action corporelle spontanée est donc la forme première de l'apprentissage.

Au début du 20^e siècle, les médecins pédagogues Decroly et Montessori, ainsi que Piaget avec sa psychologie génétique, ne diront rien d'autre. Ce dernier, qui ne distingue pas sur ce point le vivant animal de l'humain, écrira, pour caractériser la première phase de l'intelligence humaine qui associe sensibilité et motricité corporelles dans des actions :

*Mais s'il existe une intelligence sensori-motrice, il est fort difficile de préciser le moment où elle apparaît. (...) Le point de départ du développement n'est pas à chercher, en effet, dans les réflexes conçus comme de simples réflexes isolés mais dans les activités spontanées et totales de l'organisme et dans le réflexe conçu à la fois comme une différenciation de celles-ci et comme pouvant en certains cas présenter une activité fonctionnelle entraînant la formation de schèmes d'assimilation. En effet, d'une part, on a montré, tant par l'étude des comportements animaux que par celle des ondes électriques, que l'organisme n'est jamais passif, mais présente des activités spontanées et globales, dont la forme est rythmique.*⁷³⁴

Toutes les études de psychomotricité de l'enfant y feront par la suite écho, ainsi que les programmes officiels des écoles de la petite enfance. Montessori dira que dans le corps pensant et agissant, tout est d'abord rythme. Elle écrit :

L'adulte qui n'a pas encore considéré l'activité de la main enfantine comme un besoin vital, et qui n'y reconnaît pas un premier instinct de travail, empêche l'enfant de travailler. (...) L'adulte envisage le but extérieur de ses actes ; il s'agit d'atteindre au but de la manière la plus directe. (...) En voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile (...) il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne. (...) L'adulte est irrité (...) par son rythme, par sa

⁷³¹ Robert, Paul. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 1966.

⁷³² Spinoza. *Ethique*. Trad. H.Lurié. Monaco, Editions du Rocher, 1974, p. 154-155.

⁷³³ Dubois, J et Lagane, R. *Dictionnaire de la langue française classique*. Paris, Belin, 1960.

⁷³⁴ Piaget. *La psychologie de l'enfant*. Op. cit., p. 7.

*façon de se mouvoir différente de la sienne. Or le rythme (...) fait partie intégrale de l'individu ; c'est un caractère qui lui est propre, au même titre que la forme de son corps.*⁷³⁵

Sans avoir à relier absolument, de façon continuiste et causale, corps et pensée, il est difficile de nier l'importance des mouvements du corps dans l'expérience de soi, des autres et du monde durant l'enfance et même après. Il est difficile de nier que beaucoup de nos apprentissages dépendent d'une expérience du corps et de son énergie, de ses rythmes, même si une telle expérience, traversée par le sentiment de soi, n'est pas que due à des impulsions du corps, mais dépend aussi de l'échange et de fonctions symboliques. Pour autant, Rousseau ne réduit jamais le corps à l'instinct, il relie l'esprit et celui-ci.

Ainsi, il écrit : *C'est une erreur bien pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise aux opérations de l'esprit.*⁷³⁶ Ou encore, il insiste sur la nécessité de relier, dans la découverte et l'étude de la nature, observation, expérimentation et invention d'instruments, car il s'agit *de maintenir, au milieu des études spéculatives, le corps dans son activité.*⁷³⁷ Les mouvements et l'activité du corps, les actions dans l'environnement de l'enfant, sont la base et les sources d'une conjonction de *la force du corps et de celle de l'âme.*⁷³⁸ Chez l'homme sauvage, écrit-il encore, qui ne possède ni livres, ni sciences abstraites, parce qu'il est *forcé de raisonner à chaque action de sa vie*, une telle conjonction est maximale :

*Ainsi, plus son corps s'exerce, plus son esprit s'éclaire ; sa force et sa raison croissent à la fois et s'étendent l'une par l'autre.*⁷³⁹

C'est donc bien la disjonction précoce de l'un et de l'autre qui entraîne chez l'enfant à la fois une inappétence aux sciences, trop abstraites, et une perte de l'intelligence sensible et pratique de soi et du corps qui est pour Rousseau la source première de la compréhension de la réalité et la mesure de la volonté. Une telle pédagogie éminemment fonctionnelle apparaît bien au-delà d'un discours d'éducation physique, puisqu'elle ne dissocie jamais les exercices de l'esprit de ceux du corps.

Par ailleurs, il faut observer, comme le fait Dewey, que le développement des sociétés industrielles et la scolarisation massive accentuent la séparation des métiers exercés, donc des techniques et des connaissances, et l'exercice des capacités corporelles et perceptives spontanées par l'action sur le milieu naturel. De ce fait, la formation scolaire générale s'écarte grandement de tout exercice distinct des techniques scolaires ou lié aux métiers industriels, accessible au corps de l'enfant, et également des pratiques sociales du corps, puisque les formes artisanales du travail humain tendent à disparaître du savoir commun et les sciences et technologies abstraites prennent la place des savoirs et des techniques empiriques. Dans le même temps, les enfants scolarisés et

⁷³⁵ Montessori, Maria. *L'Enfant*. Bruxelles/Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 83-84.

⁷³⁶ *Emile*, T.1, liv. II, p. 122.

⁷³⁷ *Ibidem*, T.1, liv. III, p. 204.

⁷³⁸ *Idem*, Liv. T.1, liv. II, p. 124.

⁷³⁹ *Emile*, T.1, Liv. II, p. 123.

urbanisés tendent à voir disparaître de leur expérience directe les actions techniques artisanales du travail auxquelles ils ne sont plus ni initiés ni associés. Quant à l'expérience directe du monde naturel, qui engage toujours le corps dans l'appréhension des éléments, de la vie végétale et animale, des saisons, des lieux et des paysages, avec l'urbanisation croissante des modes de vie, elle voit disparaître pour les enfants un environnement dans lequel ils pouvaient agir, observer, découvrir et réaliser, sans avoir besoin de l'entremise des adultes. De telles interactions engagent bien évidemment le corps et la sensibilité, ce qui se produit bien moins dans un milieu urbain où les perceptions sont différentes, parce qu'elles n'impliquent plus autant la possibilité d'une action directe du corps propre sur le milieu. Certes l'enfant humain agit et perçoit spontanément aussi dans le milieu urbain, mais pas autant sur celui-ci, dans la perspective d'une maîtrise directe par son corps et son travail des événements qui s'y produisent.

L'introduction plus ou moins massive d'activités sportives à l'école aura cherché à corriger cela, mais sans parvenir à compenser la déperdition du lien entre les besoins vitaux, la sensibilité et l'imagination, les exercices du corps, l'intelligence des objets et le travail de la main. Un tel lien existait effectivement dans des sociétés essentiellement rurales où les modes de travail et les techniques employées impliquaient toujours, pour les enfants et les adultes associés ou non, la mobilisation et l'effort du corps et de ses perceptions sensorielles et sensibles. On retrouve, chez le pédagogue C.Freinet, cette volonté de conjointre formation personnelle et intellectuelle et rapport au milieu naturel ; milieu avec lequel le corps et la sensibilité interagissent constamment et spontanément, y compris de façon instinctive dès l'origine. En 1946, Freinet, qui, dans l'enseignement à l'enfance, ne sépare jamais l'interaction nécessaire et pratique du milieu naturel, des métiers artisanaux, des arts, des sciences et de la vie sociale commune, écrit :

*[De] 8 à 13 ans, l'enfant commence à dominer les exigences du pur instinct pour se plier aux conclusions de l'expérience, sous toutes ses formes, et aux nécessités sociales qui s'imposent toujours plus avec l'âge. C'est la vie consciente qui domine déjà. Dans la mesure où l'on s'éloigne de la période instinctive, le but à atteindre pourra être de plus en plus éloigné, dans le temps et dans l'espace, le travail à accomplir de plus en plus compliqué et différencié. Mais le but n'en doit pas moins garder une proximité sensible, une encourageante présence.*⁷⁴⁰

Une telle proximité sensible ou de *l'objet sensible*, qui ne peut se produire que relativement à un exercice du corps et des ses possibilités motrices et sensorielles, plus prégnante encore avant 7/8 ans, permet une évolution favorable à l'affirmation de la volonté et de l'intelligence de l'enfant :

*Cette prise de possession, par l'enfant, de son être d'abord, du milieu immédiat qui l'entoure, ensuite, sous la protection initiale de l'instinct, puis sous l'impérieuse nécessités de ses besoins multiples, n'est-elle pas, en définitive, une étape nécessaire de son développement, une condition de son équilibre et de sa puissance, une sorte d'assurance défensive et préventive contre les erreurs intéressées ou non du milieu ambiant.*⁷⁴¹

⁷⁴⁰ Freinet, Célestin. *L'Education du travail*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 242.

⁷⁴¹ Ibid, p. 243.

Car comment prendrait-on possession de son milieu avant l'apparition de la raison intellectuelle, si ce n'est par l'action du corps sur les choses ? A deux cents ans d'intervalle, Freinet et Rousseau, tous deux invoquent l'*instinct*, mais également le fait que les impulsions initiales issues de celui-ci se transforment peu à peu pour devenir intelligence et intellection du monde, si on facilite l'activité. Par ce terme d'instinct, ils entendent bien les conduites spontanées qui trouvent leur source dans les mouvements vitaux du corps propre, dans la sensibilité, et qui animent tout autant les actions enfantines que les représentations de leur volonté.

A une telle mobilisation de l'intelligence par les mouvements du corps sensible, ou à une telle intrication de l'intelligibilité avec la sensibilité du corps propre, à la nécessité de les cultiver durant l'enfance afin de favoriser, non seulement une libre maturation personnelle, mais aussi un désir de s'instruire, que peut-on objecter ? A un tel principe, on aura le plus grand mal à objecter quoi que ce soit, à n'y voir qu'une aliénation à l'objet sensible, qui n'y est pas puisqu'il s'agit d'un mouvement dynamique d'appropriation progressive de son expérience par l'enfant, par l'élève. Comme orientation pédagogique pratique, ce principe a déjà été largement anticipé par les penseurs de la Renaissance, Erasme et Vives, puis Montaigne. Ce dernier écrit :

*Les jeux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'étude : la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes. (...) Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme ; il n'en faut pas faire à deux. Et, comme dict Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme un couple de chevaux attelés à mesme timon. Et, à l'ouïr, semble-t-il pas prester plus de temps et plus de sollicitude aux exercices du corps, et estimer que l'esprit s'en exerce quant à quant, et non au rebours.*⁷⁴²

Ce principe conduit à relier l'apprentissage intellectuel à l'action du corps en partant des sens, du mouvement spontané. Par exemple, la musique et les exercices gymniques qui engagent aussi des dimensions symboliques, ainsi que les travaux manuels et les arts plastiques, en sont la démonstration concrète la plus vivace, dès qu'on considère qu'ils sont à la fois des arts corporels, sensoriels, sensibles et intellectuels. Au contraire de cela, un des habitus anciens de l'éducation française commune, est de renvoyer de façon caricaturale le gymnique au corps et la musique au spirituel, isolément. Quant aux habiletés manuelles, à l'usage d'outils et d'instruments ordinaires qui mêlent le corps et le travail, la pensée et l'action sur les choses, ils sont souvent considérés comme de rang secondaire dans l'éducation ou réservés à l'action éducative spécialisée, à l'instruction professionnelle et à la rééducation des déficients, rarement à la culture de l'esprit.

Rousseau écrivait :

Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève, cultivez les forces qu'elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps ; rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable ; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il courre, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement ; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. (...) C'est une erreur bien

⁷⁴² Montaigne. *Œuvres complètes. Essais*. Liv. I, chapt. XVI : *De l'institution des enfants*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1962, p. 165.

*pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise aux opérations de l'esprit ; comme si ces deux actions ne devaient pas marcher de concert, et que l'une ne dût pas toujours diriger l'autre.*⁷⁴³

Mais pour que cela ait lieu, il faut pouvoir agir par le corps en réfléchissant à ce que l'on fait, il faut une liberté d'action, d'investigation et de décision, un intérêt à ses actes, sans lesquels les actions de travail du corps deviennent des routines débilitantes. Il faut pouvoir agir par le concours du corps propre sans être commandé, de façon inventive, selon sa sensibilité et son intelligence. L'élève de Rousseau associe corps et pensée parce que :

*(...) son corps et son esprit s'exercent à la fois. Agissant toujours d'après sa pensée, et non d'après celle d'un autre, il unit continuellement deux opérations ; plus il se rend fort et robuste, plus il devient sensé et judicieux.*⁷⁴⁴

Pour autant, sur un plan philosophique, une telle convergence souhaitée et souhaitable de l'énergie corporelle et psychique, des énergies mises en continuité ou accordées dans l'apprentissage comme une seule intelligence, un tel monisme, s'avère quelque peu discutable si l'on s'écarte de thèses épistémologiques réductionnistes, voire même naturalistes ou vitalistes. Tout apprentissage avant treize-quinze ans, est-il nécessairement, doit-il être, le corollaire d'une action du corps ? Qu'appelle-t-on exactement pour un être humain corps, instincts vitaux, besoins profonds ? Si, au préalable, on n'admet pas, contrairement à Rousseau, l'existence d'une dualité substantielle, si l'on est, en quelque sorte, spinoziste, voire plus strictement matérialiste que Rousseau, la question de la nature du corps et de la sensibilité ne se posera-t-elle pas tout autrement ? Spinoza admet bien que *le corps ne peut déterminer le penser à penser, ni le penser déterminer le corps au mouvement, au repos ou à quoi que ce soit d'autre*, cela bien qu'il affirme que corps et pensée sont une seule et même réalité substantielle. Effectivement, que sait la pensée des pouvoirs du corps ? Et inversement, n'y a-t-il pas bien des choses que la pensée ne peut sur le corps ?

Un ensemble de questions apparaît alors, disposées tout autrement. N'y a-t-il pas chez l'humain, déjà chez l'enfant, une relative indépendance du développement psychique sur la maturation organique qui entraîne discontinuité et crises, ainsi que des oppositions complexes et subtiles entre percevoir, ressentir, faire et concevoir ? Nous avons vu que, s'il y avait apparemment discontinuité entre les âges de l'esprit chez l'enfant durant sa maturation, il n'existait rien de tel au niveau du développement physiologique qui est, lui, continu. De quelle nature est exactement la relation de l'affectivité, des passions du corps et de la volonté ? Spinoza là encore se montre plus interrogatif, puisque n'ayant jamais admis la dualité, il se voit obligé d'analyser très attentivement les rapports de la pensée et du corps : *de ce qui augmente ou diminue, aide ou entrave la puissance*

⁷⁴³ *Emile*. T.1, liv. II, p. 122.

⁷⁴⁴ *Ibid.*, p.124.

*d'agir de notre corps, l'idée augmente ou diminue, aide ou entrave notre pouvoir pensant.*⁷⁴⁵ Pour autant, Spinoza voit bien que, pour nous, toute représentation d'une diminution de la puissance du corps propre est source de tristesse. Il y a donc bien, dans l'âme individuelle, une corrélation entre l'impression que nous avons des pouvoirs du corps et de ceux de la volonté. Ce en quoi, la puissance du corps propre, est aussi celle des pouvoirs de l'esprit, si on affaiblit l'un, on diminue d'autant l'autre. Spinoza ne donne nullement tort à Rousseau, lorsqu'il écrit :

*Ce n'est que par le mouvement que nous apprenons qu'il y a des choses qui ne sont pas nous ; ce n'est que par notre propre mouvement que nous acquérons l'idée de l'étendue.*⁷⁴⁶

Par ailleurs, les institutions culturelles, linguistiques et sociales, ne déterminent-elles pas toujours déjà à priori le rapport au corps propre, la définition même de la perception, de la sensation et les usages du sensible, du sensoriel, selon des dimensions symboliques, rituelles et techniques, qui ne permettent pas de le concevoir comme un corps spontané en-soi universel ? Cela ne nous interdit pas non plus de concevoir que le rapport au corps, même s'il résulte de constructions culturelles et n'est pas toujours le même, soit le support de toute acculturation et formation de la personnalité.

Toutes ces questions, ou objections, si elles ont pouvoir de mettre en doute le postulat de Rousseau, ne suppriment pas pour autant la pertinence, qu'il affirme nécessaire, d'une prise en compte du corps, de sa motricité spontanée, des sensations et de la sensibilité dans l'apprentissage du monde et de soi, plus spécifiquement chez les enfants. En 1936, Montessori, à propos de cette présence du mouvement chez l'enfant, inhérente à l'importance de son activité corporelle, écrit :

*Le mouvement est le sine qua non de la vie ; et l'on ne peut concevoir l'éducation comme une modératrice ni, pis encore, comme une inhibitrice du mouvement, mais comme une aide à répartir convenablement les énergies et à les laisser se développer normalement.*⁷⁴⁷

Si on prend en compte une telle motricité, mobilité, qui est tellement déterminante lors des premiers apprentissages, il faut relier l'éducation corporelle et gymnique à l'éducation sensorielle, relier le développement naturel inhérent au corps avec l'éducation sociale par l'éducation des sensations :

*C'est donc bien l'éducation physiologique qui prépare directement l'éducation psychique en perfectionnant les organes des sens et les voies nerveuses de projection et d'association.*⁷⁴⁸

P.Bercherie rappelle que, le philosophe J.Mill, lui aussi associationniste, fut, en 1829, l'un des premiers à ajouter à la liste classique des cinq sens d'Aristote, celui du *sens musculaire* qui nous procure les sensations de tension et d'effort, ainsi que deux groupes organiques de sensations viscérales⁷⁴⁹. Or, un tel sens musculaire, considéré comme un mode de la perception, n'est-il pas relié aux efforts de la volonté dans son action sur les choses et à la maîtrise de soi ? Car de tous les

⁷⁴⁵ Spinoza. *Ethique*. Partie 3, proposition 11. Op. cit., p. 155.

⁷⁴⁶ *Emile*. T.1, liv. I, p. 49.

⁷⁴⁷ Montessori, Maria. *L'éducation nouvelle*. Bruxelles/Paris : Desclée de Brouwer, 1936.

Extraits, in : Salines, Michel, *Pédagogie et éducation*. Paris/ La Haye : Mouton, 1972, p. 362-365.

⁷⁴⁸ Montessori, *Ibidem*.

⁷⁴⁹ Bercherie. Op. cit., p. 90.

organes du corps, seul le système musculaire et la mobilité qu'il permet, bien que nous n'en utilisions pas toujours les possibilités, sont sous le contrôle direct de la volonté. Montessori écrit :

*Le mouvement n'est pas seulement l'expression du moi, il est facteur indispensable à la construction de la conscience, parce qu'il est le seul moyen tangible qui établisse des rapports clairs entre le moi et la réalité extérieure. (...) Mais ce qui fait mieux comprendre l'importance du mouvement, c'est de se pénétrer de cette relation directe entre la fonction motrice et la volonté. Toutes les fonctions de l'organisme sont en rapport avec le système nerveux, mais sont indépendantes de la volonté. (...) A quoi servirait la volonté sans son instrument ? (...) Nous assistons à l'effort que fait l'enfant et aux luttes qu'il soutient pour atteindre à cette réalisation. L'aspiration, ou plutôt l'impulsion de l'enfant est de perfectionner cet instrument sans lequel il n'est rien.*⁷⁵⁰

On retrouve donc bien chez Montessori, en 1936, une orientation similaire à celle de Rousseau, selon laquelle les dispositions mentales doivent se construire à partir d'une accentuation et d'un perfectionnement de l'expérience spontanée du corps et de la sensibilité de l'enfant, parce qu'un tel exercice est déjà celui de la formation de la volonté. Le corps, dans son activité motrice, est bien ici le médiateur de l'activité de l'esprit dans le monde. Quant au mouvement, à la force d'action et aux perceptions du corps, il n'est point l'expression d'une machine aveugle, impulsive, mais l'artisan précoce de la construction des pouvoirs de l'esprit. Montessori écrit du mouvement, qu'il n'est pas seulement un *instrument d'exécution de cette fonction immatérielle qu'est la volonté*, mais son *instrument de construction*. Or Locke n'écrivait-il pas déjà avant Rousseau et après Spinoza, en 1690, sans pour autant résorber les apories de la relation du corps et de la volonté :

*La volonté n'est autre que le pouvoir de l'esprit d'orienter les facultés opératoires d'un homme au mouvement ou au repos, dans la mesure où elles dépendent d'une telle orientation ; et donc, quand on demande ce qui détermine la volonté, la vraie réponse, c'est l'esprit.*⁷⁵¹

6-2-1-2 Une telle rupture avec le cartésianisme et l'intellectualisme scolastique, en faveur de la prise en compte pédagogique d'un pouvoir rationnel quant à soi d'actions qui engagent le corps, n'aurait pu se faire en l'absence d'orientations psychologique, empiriste, sensualiste, matérialiste, vitaliste, aussi spiritualiste. A la fois transcendantes et immanentes chez Rousseau, ces orientations sont venues se confondre avec une psychopédagogie fonctionnaliste, positiviste et psychophysiologique. Si on peut discuter de la validité de conceptions qui font des structures physiologiques de la perception les formes premières d'organisation de la pensée humaine au sein d'un modèle psychogénétique évolutionniste, on ne pourra que difficilement récuser la valeur à la fois intellectuelle et morale d'une éducation qui implique le corps. Celle-ci favorise l'expérience directe, par soi-même, de la sensibilité et de l'habileté corporelle. Il s'agit de la connaissance des jeux, des arts, des techniques, des métiers artisanaux et des sports, comme de conditions importantes au développement de l'intelligence. Sur le plan pédagogique, on ne pourra nier ni leur valeur ni leur pertinence quand il s'agit d'apprendre et de vivre en développant les pouvoirs

⁷⁵⁰ Montessori, Maria. *L'Enfant*. Bruxelles/Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 188-190.

⁷⁵¹ Locke. *Essai sur l'entendement humain*. Liv. II, Chapt. 21, § 29. Paris, Vrin, 2001, Liv. I/II, p. 394.

pratiques que nous donnent l'action volontaire du corps sur les choses. Il n'y a d'ailleurs là rien de très original en regard des formes éducatives actuelles du monde contemporain, qui ont toutes plus ou moins assimilé un tel postulat, sans pour autant lui donner toujours une expression suffisamment ample et fructueuse. Il n'est en rien certain que les sociétés industrielles aient, malgré le recours à l'éducation physique et aux sports, réellement donné aux pratiques corporelles leur valeur de liberté de l'esprit.

6-2-2 Le désir du bien-être.

6-2-2-1 Le deuxième postulat est qu'un désir inné en nous du *bien-être*, la recherche d'une jouissance de l'existence et de soi, d'une satisfaction, paraît être le moteur de notre intérêt pour les choses, par conséquent aussi de notre intérêt à et au savoir. Il est donc la cause de l'éveil de la *curiosité* chez l'élève, dès qu'il éprouve, relativement à un désir, insatisfaction et insuffisance quant à ses forces et capacités présentes à le réaliser. Inversement, sont aussi la raison de son application et de sa persévérance dans l'activité, la satisfaction et le plaisir qu'elles lui procurent d'un accroissement de ses pouvoirs sur les choses :

*Le désir inné du bien-être et l'impossibilité de contenter pleinement ce désir lui font rechercher sans cesse de nouveaux moyens d'y contribuer. Tel est le premier principe de la curiosité ; principe naturel du cœur humain, mais dont le développement ne se fait qu'en proportion de nos passions et nos lumières.*⁷⁵²

Si la recherche de l'évidence du bien-être et l'insatisfaction presque dialectique qui en découle, l'impossibilité de la satisfaction, sont bien les moteurs de notre dynamisme psychique, leur action conjointe au sein de la volonté provoque naturellement l'action spontanée de notre curiosité dit Rousseau. En ce sens, on ne peut apprendre et découvrir qu'en fonction d'un intérêt relié naturellement à l'obtention positive d'un bonheur, d'un plaisir ou à la suppression négative d'une insatisfaction ou d'un état pénible. En l'absence de quoi, il n'y aurait aucune *curiosité*, donc ni motivation à une recherche ni appropriation de connaissances et de techniques. On a là chez Rousseau la formulation d'une pédagogie qu'on pourra dire fonctionnelle, mais aussi utilitariste. Selon celle-ci, en creux, la recherche du *bonheur*, de la *joie* ou du *plaisir*, deviennent les facteurs déterminants et propices des conduites spontanées d'apprentissage et d'action chez l'enfant et l'adolescent. C'est donc aussi l'intérêt pris aux choses qui est la source de la motivation.

Or une telle recherche de plaisir, ou d'obtention de satisfaction, de joie dans l'activité, dépendent d'un rapport à soi qui ne saurait être de passivité, mais qui engage très directement la volonté, le pouvoir actif. Montessori écrira en 1922 :

⁷⁵² *Emile*, T.1, Liv. III, p. 190.

*La joie de l'enfant accomplissant ses travaux lui donne une espèce de surabondance de générosité dans l'exécution. C'est un entraînement qui correspond sans doute à un besoin intérieur.*⁷⁵³

En 1754, Condillac montre que la formation initialement confuse de désirs dans l'âme est à relier à la nécessité qu'éprouve la statue de se prémunir de tout malaise. On sait qu'elle est une sorte de parangon originaire d'humanité qu'il a imaginé pour décrire la genèse des facultés chez l'homme. La formation des désirs se fait initialement à partir des besoins ressentis par la statue, d'abord celui de se nourrir. Ses besoins engendrent peu à peu en elle autant de motifs d'intérêt, de visées anticipatrices et d'actions pour les satisfaire. Ce à quoi, l'obtention d'une jouissance pourvoit. Pour obtenir celle-ci, la statue doit également développer son pouvoir de juger ; un pouvoir qu'elle acquiert d'abord par des habituations sélectives, déterminées par des intensités ressenties comme agréables ou douloureuses.⁷⁵⁴ De même Locke, avant Condillac, avait déjà déterminé les orientations de la volonté à partir des mouvements du désir, auxquels elle peut surseoir ou qu'elle peut contredire. Mais à l'inverse de Rousseau, ce n'est point le désir du bien-être qui est pour Locke premier, mais le mal-être, un état de malaise qui provoque le désir et motive l'activité. En 1690, il écrit :

*Le bien et le mal, présents ou absents, agissent sur l'esprit, c'est vrai ; mais ce qui de temps à autre détermine immédiatement la volonté à chaque acte volontaire, c'est le malaise du désir fixé sur un bien absent, négatif (comme l'indifférence à quelqu'un qui souffre), ou positif (comme la jouissance d'un plaisir).*⁷⁵⁵

Ce en quoi, toujours selon Locke, la recherche d'un plus grand bien n'est pas le principe qui meut la volonté, mais au contraire : *le malaise présent que nous subissons, détermine naturellement la volonté au bonheur que nous cherchons dans toutes nos actions.* Or que l'on détermine la recherche du bonheur par la volonté de supprimer la négativité de la privation, comme Locke, ou que l'on détermine la volonté individuelle par la recherche d'un bien-être qui est liée à l'épreuve d'une impossibilité à contenter un tel désir, comme Rousseau, cela fait-il une bien grande différence ? Dans les deux cas, c'est bien la privation, le malaise ou l'impossibilité d'une jouissance qui anime la volonté, qui la motive vers l'activité. Ne sont-ce pas là les deux facettes dialectiques d'un même principe, qui s'exprime dans la volonté humaine par la recherche constante d'un bien-être ? Si l'on suit Rousseau, on se trouve alors placé sur le plan pédagogique dans une alternative difficile. Vouloir contenter et soulager l'élève ne peut que le démotiver, vouloir lui interdire de se contenter par ses actes, de même. Dès lors, faut-il provoquer et valoriser le mal-être, ce qu'occasionne la discipline imposée, ou bien favoriser la conquête d'un bien-être momentané découlant des acquis de l'action menée, ce qui appelle à une liberté d'initiative importante chez l'élève dans le choix de ses

⁷⁵³ Montessori, Maria. « Généralités sur ma méthode » in *La femme belge*, 1922.

Jean Houssaye *Quinze Pédagogues. Textes choisis*. Paris, Bordas, 2000, p. 157.

⁷⁵⁴ Condillac. *Traité des sensations*. Paris, Fayard, 1984, p. 223-230.

⁷⁵⁵ Locke. *Essai sur l'entendement humain*. Liv. II, Chapt. 21, § 33. Paris, Vrin, 2001, Liv. I/II, p. 398.

objets ? La réponse de Rousseau est bien évidemment la seconde. Elle comporte de ne pas exposer arbitrairement l'élève au mal-être ni non plus de l'en préserver ; de même, elle n'appelle ni à satisfaire l'élève excessivement, ni à lui interdire et à l'empêcher de se contenter par des actes et des progrès dus à son initiative.

Dès 1789, proche temporellement de Rousseau, on retrouve un tel principe du bien-être dans la doctrine d'un J.Bentham (1748-1832), comme à la base de toute théorie objective de la morale dans sa philosophie utilitariste. Pour Bentham, le prétendu souverain Bien de l'idéalisme philosophique réside objectivement dans la recherche individuelle du bonheur et la condition la plus commune de celui-ci est l'obtention d'un maximum de plaisir. Dans son ouvrage posthume, publié en 1834, *Déontologie ou science de la morale*, Bentham écrit :

*Tout plaisir est, prima facie, un bien et doit être recherché ; de même toute peine est un mal et doit être évitée. Quand après avoir goûté un plaisir, on le recherche cela seul est la preuve de sa bonté. Tout acte qui procure du plaisir est bon, toutes conséquences à part. Tout acte qui procure du plaisir sans aucun résultat pénible est un bénéfice net pour le bonheur ; tout acte dont les résultats de peine sont moindres que les résultats du plaisir, est bon jusqu'à concurrence de l'excédent en faveur du bonheur. Chacun est non seulement le meilleur, mais encore le seul juge compétent de ce qui lui est peine et plaisir. (...) Il est désirable, nécessaire même, de trouver un mot qui représente la balance des plaisirs et des peines, en tant que réparties sur une partie considérable de l'existence de l'homme. Le mot bien-être désignera la balance en faveur des plaisirs. Mal être, la balance en faveur des peines.*⁷⁵⁶

Dans cette théorie utilitariste égoïste, fortement individualiste et quantitative, Rousseau ne se reconnaîtrait pas. Pour autant, Bentham et Rousseau ont en commun de relier l'action individuelle, dans ses motivations intrinsèques, à la recherche du bien-être et de ne pas dénigrer une telle recherche comme idéal moral. Une telle conception est commune aux philosophes français du 18^e siècle. Ce en quoi, on a pu vouloir voir se confondre les présupposés utilitaristes de la pédagogie *libérale* de Rousseau avec les prémisses de la philosophie morale et politique *libérale* anglaise du 19^e siècle. Une telle assimilation, effectivement, sera faite par Spencer dans sa théorie de l'éducation, dans une dimension relativement pénalisante, tout à fait étrangère à Rousseau. Il écrit en ce sens :

*(...) le criterium qui sert aux hommes en dernière analyse, à juger leur conduite, c'est le bonheur ou le malheur qu'elle produit. (...) les actions des individus sont jugées par les résultats qu'on attendait, soit pour augmenter les jouissances, soit pour augmenter les souffrances des hommes. (...) C'est par l'expérience acquise des conséquences naturelles de leurs actes qu'hommes et femmes sont arrêtés sur la pente du mal. (...) S'il fallait une autre preuve que la réaction naturelle de nos actions est la plus efficace des pénalités, qu'aucune pénalité d'invention humaine ne saurait la remplacer, on trouverait cette preuve dans la stérilité de nos systèmes de peines légales.*⁷⁵⁷

Elle n'est nullement légitime sur un plan philosophique plus général ; Rousseau n'a pas de vision quantitative du bonheur individuel et il le relie toujours à des principes de justice et de vertu qu'il

⁷⁵⁶ Bentham, Jeremy. *Déontologie ou la science de la moralité*. Fougères La Versanne, Encre marine, 2006, p. 49 et 61.

⁷⁵⁷ Spencer, Herbert. « De l'éducation morale », in *De l'Education*. Paris, Alcan, 1930, p. 181-184.

croit indépendants des cultures et des âges, car inscrits dans le cœur humain et la sensibilité. Par ailleurs, jamais il n'identifie la nature à des formes punitives spontanées qui se produiraient dans les relations sociales ordinaires, ne serait-ce que parce que, pour lui, il n'y a pas en soi de nature sociale qui jouerait un rôle moral régulateur dans les rapports humains. Bien au contraire.

Ceci dit, la doctrine du bien-être, dans l'éducation de Rousseau, bien qu'elle n'invoque pas si directement une correction pénale, est dialectique. Si l'enfant, l'adolescent, recherche le bien-être et agit en ce sens, celui qu'il obtiendra en fonction de ses inclinations et de sa curiosité, ne sera qu'à proportion des ses efforts, de ses passions et lumières. Sa volonté ne sera nullement illimitée, mais à la mesure de *l'état de force et de puissance* mobilisé par l'activité. S'il peut éprouver de la sorte une réelle extension des pouvoirs de son désir et du champ de ses satisfactions, puisqu'on le laisse agir sur les choses et le monde à son instigation, non seulement son être en sera d'autant plus porteur d'illuminations et de découvertes, mais sa volonté ne se déploiera qu'en regard du monde réel et pas d'un univers d'imagination seule. Elle se verra de la sorte bien plus bornée par des limites réelles que dans un idéal éducatif de répression du plaisir et de la volonté et d'imposition des actes. Par son désir et sa volonté, par son plaisir, l'enfant sera fier et heureux de ses actes, mais saura éprouver les limites de tout désir de satisfaction, l'impossibilité à être pleinement contenté.

On retrouve chez le psychanalyste S.Freud (1856-1939) une telle dimension plutôt dialectique et complexe de l'impulsion du désir et de sa limitation inévitable, dans le rapport de la volonté humaine au plaisir et au déplaisir. Elle intervient de façon interne, comme rapport immédiat à soi, et dans un rapport à l'externe, comme relation médiate d'objet, donc à la fois aux autres et à la réalité environnante. Dès 1900, Freud va concevoir l'exposition et l'analyse d'un *principe de plaisir*, notion qu'il reprend au psychologue G.T.Fechner (1801-1887) qui en a eu l'idée en 1848, mais sans jamais le relier à son *principe de stabilité*. Freud, associant l'un avec l'autre, pose le *principe de plaisir* comme le principe moteur de l'appareil psychique interne et de son équilibre, donc des ressorts spontanés du désir individuel, puis de ceux la volonté, plus réflexifs. Il serait, dès l'enfance, sous-jacent à toute l'activité mentale du sujet humain et à ses motivations, y compris morales. Il écrit :

*La conscience, sorte d'organe des sens pour l'appréhension des qualités psychiques, peut, dans la vie éveillée, subir deux sortes d'excitations : d'une part et surtout les excitations périphériques, excitation du système perceptif ; de l'autre les excitations du plaisir et déplaisir, qui se révèlent être presque les seules qualités psychiques caractérisant la transformation de l'énergie à l'intérieur de l'appareil [psychique].*⁷⁵⁸

Par la suite, Freud va opposer un tel principe, de dynamique interne et lié à la recherche de la satisfaction, à un *principe de réalité*, relié, lui, à la pensée et à la conservation de soi. Le premier, qui procède à la fois de la recherche du plaisir et/ou de la suppression d'un malaise intérieur lié à un excès de tension, va se voir délimité par une nécessaire adaptation de la volonté au monde,

⁷⁵⁸ Freud, Sigmund. *L'Interprétation des rêves*. Paris, Puf, 1967, p. 488.

substitutive, qui impose au moi de transformer son rapport à ses impulsions intérieures, à son énergétique vitale et désirante et, aussi, aux représentations fantasmatiques qui la fondent. L'analyse que fait Freud du rapport au *bien-être* est donc duelle sans être dualiste, car celui-ci est à la fois un plaisir, une recherche de satisfaction, et un déplaisir, un malaise dû à l'insatisfaction et à la tension interne qu'il produit. Comme chez Rousseau, Freud postule donc que les mouvements du désir, puis de la volonté, sont à la fois une recherche de satisfactions réelles, plus ou moins possibles, et l'impossibilité à un tel accomplissement de celles-ci de façon définitive dans la réalité vécue, une expérience de la frustration nécessitant une *épreuve de réalité*. Or psychologiquement parlant, on ne peut se satisfaire durablement qu'en apprenant à investir d'intérêt et de plaisir des objets et des activités qui, loin de nous satisfaire par un plaisir immédiat, occasionnent des pratiques actives constantes, relatives à soi, au monde réel commun et aux autres, dans des efforts de longue durée qui témoignent d'une puissance effective de la volonté individuelle sur les choses et de son pouvoir de se conserver. J.Laplanche et J-B.Pontalis écrivent en ce sens :

Le principe de réalité, principe régulateur du fonctionnement psychique, apparaît secondairement comme une modification du principe de plaisir, d'abord seul souverain ; son instauration correspond à toute une série d'adaptations que l'appareil psychique doit subir : développement des fonctions conscientes, attention, jugement, mémoire ; substitution à la décharge motrice d'une action visant à une transformation appropriée de la réalité ; naissance de la pensée, celle-ci étant définie comme une « activité d'épreuve » où sont déplacées de petites quantités d'investissement, ce qui suppose une transformation de l'énergie libre, tendant à circuler sans entraves d'une représentation à une autre, en énergie liée.⁷⁵⁹

Mais à la différence de Rousseau, il semble que, chez Freud, subjectivation et maturité psychique, nécessitent toutes deux plus nettement la suspension, la délimitation partielle de ces processus primaires de plaisir qui sont essentiellement déterminés par la recherche versatile d'une satisfaction immédiate. L'enjeu de la maturation individuelle est de passer d'un moi-plaisir à un moi-réalité. Il n'y a donc pas véritablement pour Freud de raison morale intuitive innée, réglée par la nature, comme chez Rousseau, si ce n'est, effectivement, celle qui nous pousse à la recherche imaginative et souvent irréaliste des plaisirs dans le réel, comme si, pour l'enfant, le monde en venait, du fait de l'insatisfaction, à se limiter seulement à ce qui peut lui procurer du plaisir. Mais, cela ne présuppose-t-il pas quelque discernement, un pouvoir intuitif de juger ? Rousseau dit-il le contraire quant aux motivations de l'action enfantine ? En même temps, il y a bien chez Freud, comme d'ailleurs chez Condillac, une régulation progressive de la volonté, émergente, issue de l'expérimentation des plaisirs et des passions, puis finalisée par la conservation de soi, une sorte de théorie génétique de l'apprentissage de la réalité. Or de même, chez Rousseau, il y a aussi une psychogenèse empirique de soi, mais celle-ci est d'abord transcendantale, puisqu'elle procède d'une pré-constitution du spirituel au sein du sensible qui oppose d'emblée activité et passivité.

⁷⁵⁹ Laplanche, Jean. Pontalis, J.-B. « Principe de réalité », in *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, Puf, 1968, p. 336.

Chez Freud, la recherche des plaisirs relève, de façon fonctionnelle, à la fois d'une tension vers un objet et d'un besoin éprouvé en soi-même de supprimer l'excitation et le malaise interne de l'insatisfaction. Pour autant, la simple dépense et le plaisir qui découlent de l'activité, ne peuvent être suffisants à assurer pour le moi ni la satisfaction ni la conservation de soi. De ce fait, le moi s'en trouve donc dédoublé, partagé entre un moi-plaisir et un moi-réalité qui le conduit à agir et vouloir autrement. Freud écrit :

*De même que le moi-plaisir ne peut rien faire d'autre que désirer, travailler à gagner le plaisir et éviter le déplaisir, de même le moi-réalité n'a rien d'autre à faire que de tendre vers l'utile et s'assurer contre les dommages.*⁷⁶⁰

Pour éviter le retour du malaise, ainsi que les différents dommages que la réalité inflige au désir, les impulsions au plaisir immédiat, les *pulsions*, doivent être différés et l'intérêt qui les finalise déplacé au bénéfice d'une *sublimation*, d'un nouvel investissement d'objet, indirect et durable. Ce nouvel investissement d'objet par la volonté se fera nécessairement sur des objets de substitution, détachés de l'intérêt pulsionnel initial, reliés entre eux imaginativement et symboliquement, parce qu'ils ont déliés de l'excitation initiale et devenus structures d'un échange avec les autres que soi. Il s'agit des activités de création artistique et d'investigation intellectuelle de la réalité. C'est un tel processus culturel, que Freud dira de *sublimation*, qui devient peu à peu la cause et le moteur de l'apprentissage et de l'activité spontanée de l'enfant, cela dès cette phase de latence de la sexualité qui s'étend entre la seconde enfance et l'adolescence. C'est-à-dire environ de sept à douze-treize ans.⁷⁶¹ Un tel processus se poursuit ensuite, si, durant l'adolescence, chez Rousseau comme chez Freud, le retour des intérêts passionnels originaires ne détruit pas l'équilibre et l'autonomie acquis dans l'activité durant la dernière période de l'enfance. Car, selon Freud, une telle sublimation des premiers « instincts », rencontre dès l'enfance des impulsions contradictoires. Elles se montrent aussi contraires à la dimension de médiation symbolique envers soi, aux objets et aux autres, qu'elle comporte nécessairement. Ces impulsions contraires et contradictoires, relèvent de conduites marquées par la négativité, conflictuelles et auto-destructrices, centrées sur le seul plaisir, dans leur nature asociales et haineuses. Elle montre la volonté incapable de quitter la focalisation du désir sur le cycle mortifère de l'insatisfaction et du déplaisir, qu'aucune jouissance ne peut jamais vraiment supprimer, ni venir combler.

Freud et Rousseau ont donc ici curieusement en commun, malgré les apparences pour le second, de ne pas laisser à la recherche du bien-être une valeur purement positive et d'y déceler aussi, dialectiquement et de manière intrinsèque, du fait d'une privation originaires, une composante potentiellement négative. De sorte qu'on pourrait effectivement objecter à Rousseau que le *désir du bien-être*, ou l'épreuve de son insuffisance, n'induisent pas forcément toujours chez l'enfant la

⁷⁶⁰ Citation de Freud, in : *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit., p. 257.

⁷⁶¹ Freud, Sigmund. « La sexualité infantile », in *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard, 1987, p.98-102.

recherche d'une suppression intelligente et rationnelle des causes de l'insatisfaction. Cela qu'elle soit due à une privation matérielle, un obstacle réel, ou à une frustration, ou encore à une limitation, légale, sociale, voire symbolique de l'activité spontanée. En ce cas, l'obtention d'un bien-être ou la suppression d'un mal-être, toutes deux temporaires, n'impliquent pas nécessairement apprentissage et progrès, mais seulement de parvenir à conserver le plaisir ou de surseoir à l'insatisfaction ressentie, de la différer. Et s'il y a là, a minima, toujours l'exercice pour la volonté d'une rationalité relative, sensible et concrète, elle risque de ne rester qu'instrumentale, c'est-à-dire limitée à l'intérêt présent, circonstancielle. Or cela, Rousseau le reconnaît tout autant. Dans l'*Emile*, pour que l'esprit de l'enfant s'élève pleinement à l'ordre des valeurs, à la rationalité des actes, il faut aussi parfois qu'une satisfaction soit contestée par une insatisfaction inattendue, privative. Il faut, par exemple, que se produise un désaccord brutal des volontés qui récuse un acte de l'enfant, qu'une limitation surgisse provenue des rapports inter-humains, ou des choses mêmes. Il faut que s'opère un retour imprévu du négatif au sein du rapport social vis à vis de l'élève. Il faut que des événements restrictifs aient lieu à l'encontre de l'enfant. Il faut que d'autres volontés que la sienne s'opposent à ses actes, cela afin que sa maîtrise de l'action et des choses, la compréhension qu'il en a, puissent s'élever à l'ordre des fins, à la conscience commune. De cela Rousseau donne plusieurs exemples dans l'*Emile* : le jardinier mécontent qui saccage les plantations d'Emile ; les rivalités des jeunes coureurs pour l'obtention des pâtisseries ; ou bien encore la ruse du forain et de son canard aimanté qui vient déjouer la science naïve nouvellement acquise de l'enfant en se moquant de lui.⁷⁶² Nécessité, adversité, rivalité et même parfois un peu d'arbitraire et de cruauté au sein des rapports sociaux, deviennent des facteurs de rationalité et d'éducation chez Rousseau, et non le seul plaisir, ni la simple intelligence ou habileté. En ce sens la recherche du bien-être, comme l'un des moteurs de l'éducation et de l'évolution de l'enfant, ne s'exprime, chez Rousseau, qu'au sein d'une dialectique du réel et de l'existence sociale qui suppose sa contradiction, le réel aussi de sa relative impossibilité comme condition du rationnel, sur les plans individuels et collectifs. La recherche de la vertu dira Kant, ne se confond pas avec celle du bonheur, avec la recherche intéressée du bien. Rousseau, sans qu'il préconise jamais une éducation autoritaire et restrictive, ni édifiante moralement, n'est donc pas non plus le promoteur d'une conception purement utilitariste et hédoniste de l'éducation, ni non plus d'une vision morale simplement positive, scientiste et progressiste de celle-ci, qui donnerait son unique valeur à l'éducation nouvelle.

D'autre part, on pourrait faire objection au postulat du bien-être comme moteur des progrès de la volonté, que la recherche de la satisfaction chez l'enfant, puis chez l'adulte, peut se produire aussi dans des conduites répétitives rudimentaires, maintenues sans aucune médiation, et dépourvues tendanciellement de tout progrès, de toute transformation affective et cognitive de soi. Il s'agit de la répétition hypnotique et morbide d'un même, comme peuvent l'être certains rituels

⁷⁶² *Emile*, T.1, Liv. II, p. 94-98 ; p.156-158 ; Liv. III, p. 198-202.

comportementaux chez l'enfant dès qu'il cesse d'être jeu et tels qu'on peut les rencontrer dans les sociétés actuelles. Caprices, colères, destructions, malveillances, cruautés, ruses, obsessions, répétitions sans but, amour-propre excessif, indifférence. Or, pour Rousseau, l'installation et la conservation de telles tendances affectives, quand elle se produit durablement, ne peut découler que d'une orientation complaisante de l'éducation et de l'entourage, de la société, qui ne laisse guère de place à l'indépendance de l'enfant, soit à trop vouloir le satisfaire par des moyens qu'il n'a pas, soit à vouloir lui imposer arbitrairement des normes de conduite qu'il ne peut ni comprendre, ni ressentir comme utiles à ses besoins et à son instinct. De tels facteurs, Rousseau le remarquera dans ses *Confessions*, sont le plus souvent aggravés par l'ambivalence morale d'adultes et d'éducateurs qui ne sanctionnent et interdisent que pour dissimuler l'arbitraire de leur propre jouissance. En ce sens, il est vrai que des conduites que l'on pourrait désigner à partir de la psychopathologie contemporaine, comme des effets narcissiques pathogènes de l'insatisfaction pulsionnelle, résultent non de la nature individuelle de l'enfant, isolément, mais d'abord des conduites de son entourage. Or, de cette propension négative de l'éducation, on trouve chez Rousseau également la mention avisée lorsqu'il affirme qu'il faut pouvoir s'opposer à la satisfaction d'un caprice, en le laissant aller vers sa limite naturelle, c'est-à-dire vers son inutilité pour l'enfant, cela pour ne pas en renforcer la prégnance. A contrario de cela, tout le problème est, dans des situations pathologiques déjà constituées, de ne jamais pouvoir rencontrer une telle limite chez un enfant fortement pris dans des processus de répétition morbide. Il en découle une objection supplémentaire qu'on pourrait faire à Rousseau, selon laquelle il n'est pas possible de confondre l'affectivité de l'enfant dans ce qui relève de ses sentiments et goûts, choses qui font appel à sa réflexion morale intuitive, avec la simple recherche du plaisir comme seul moteur de ses actes. Or, Rousseau distingue nettement le bien-être que nous procurent les sentiments, de ce qui serait seulement des satisfactions impulsives de la volonté. Car si le premier comporte toujours une satisfaction quant à soi par rapport à des actes, il s'associe aussi à un affect supplémentaire d'ordre moral qui relève, lui, d'une adéquation transcendante et naturelle dans le jugement de la volonté à son bien. En aucun cas celle-ci ne pourrait être une simple satisfaction matérielle.

Pour autant, la notion de *bien-être*, d'être beaucoup trop générale et encore métaphysique, apparaîtra finalement restrictive, parce qu'elle ne permet pas de distinguer suffisamment, dans la vie psychologique et sensible, affect et affection, intention et impulsion, besoin objectif et objet de plaisir, intérêt moral et simple satisfaction, demande et désir, action volontaire et inclination. Cela peut entraîner, pour l'éducateur ou l'enseignant, des ambiguïtés pratiques quant à l'identification de la nature et du sens des motivations qu'ils sont susceptibles de rencontrer. De plus, il y a plusieurs modes et qualités de bien-être ou de plaisir que l'attitude spontanée de l'enfant ne lui permet ni de rechercher, ni de découvrir, ni non plus de discerner du fait des limites intellectuelles et morales de son expérience. Rousseau l'admet tout à fait, mais il exige que l'on fasse confiance au processus

spontané du développement qui conduira l'enfant à une plus grande complexité de mœurs, dès que l'évolution due à l'âge le permettra. Pour Rousseau, le danger éducatif est toujours de vouloir anticiper, d'agir de façon trop précoce, sans avoir relié les objectifs de l'apprentissage aux besoins réels de l'enfant. Il faut donc que l'enfant suive la progression du développement de ses facultés et de ses pouvoirs, comme la *statue* de Condillac.

6-2-2-2 Toutes les pédagogies fondées, depuis Rousseau, sur la norme de l'intérêt spontané de l'enfant quant à son activité, sont les héritières de cet énoncé évidemment problématique, marqué par une morale pragmatique et utilitaire qui relie l'apprentissage au plaisir, ou à une recherche spontanée de satisfaction liée à un besoin fondamental et positif de bien-être. En ce sens, on ne peut apprendre qu'en fonction de l'intérêt affectif subjectif que l'on y prend, donc à partir seulement de sa propre expérience et des besoins insatisfaits qu'elle fait surgir, besoins que l'activité tend à combler par la créativité et la recherche curieuse. Ce n'est certes pas faux, mais plaisir et bien-être ne sauraient être les seules normes de l'éducation, car, par exemple, son absence, en cas de difficultés, peut conduire au renoncement à l'effort qui conditionne l'apprentissage et l'étude. Par ailleurs, il faudrait introduire des distinctions subtiles au sein des facteurs de la motivation quant au bien-être, entre jouissance et plaisir, satisfaction et contentement, bien-être moral et bien-être existentiel, action quant à soi et quant à un autre. Mais a contrario, si l'on se place dans le contexte de l'éducation *traditionnelle*, il est patent que la brutalité et l'interdit quant à tout plaisir pris dans l'apprentissage signalent le caractère étroitement répressif de cette orientation et son indifférence à l'enfance réelle. La valorisation dans l'éducation, à l'inverse de Rousseau, d'un nécessaire *mal-être* que l'enfance devrait endurer afin de s'éduquer, est l'expression de conceptions morales rétrogrades. Le recours à la brutalité, les peines inutiles, l'absence de tout plaisir et liberté, les humiliations de la volonté, l'autoritarisme et une abondance de châtiments infligés par l'adulte éducateur, produisent en retour, non seulement violence, indifférence et cruauté chez l'enfant, mais aussi une limitation de ses capacités d'intelligence et de responsabilité. Enfin, la visée d'un bonheur de vie dû à l'éducation reçue, ne saurait être écartée de la pédagogie.

6-2-3 Se mettre à la place de l'enfant.

6-2-3-1 Le troisième postulat apparaît double. Il faut pouvoir : A/ *se mettre à la place de l'enfant*, et, pour cela, il faut : B/ tenir compte des capacités propres *aux différents âges* ou à la personne d'un élève. Une telle orientation ne se peut qu'en s'appuyant sur l'observation des enfants et en étant attentif à leurs modes de pensée, voire en se fondant sur une *mesure des facultés*. Rousseau écrit :

*Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérité nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête.*⁷⁶³

A/ Si cette affirmation de Rousseau découle bien évidemment de ses propres analyses, elle aura entraîné dans son sillage toutes les pédagogies qui se voudront nouvelles ou scientifiques et qui naîtront après lui. En 1912, Claparède confirme très nettement les idées émises par Rousseau :

*La plupart des psychologues ont cru devoir, pour caractériser le psychisme de l'enfant, le comparer à celui de l'adulte : cette comparaison était assurément défavorable à l'enfant, que l'on a été porté à considérer comme un être incomplet, auquel manquait certaines facultés dont il convenait de le doter par des procédés scolaires.*⁷⁶⁴

Puis, tranchant dans le vif du débat sur la nature des processus intellectuels chez l'enfant, débat qui partage déjà Locke, Condillac et Rousseau, Claparède affirme que c'est un faux problème. Car si l'on se place sur le plan pratique auquel est relié tout apprentissage, toute activité de l'enfant, alors :

*(...) peu importe si les processus intellectuels ressemblent ou non à ceux de l'adulte ; [ils] ne sont plus considérés que comme des instruments d'adaptation à l'environnement. Il faut les rapporter non pas à ceux de l'adulte, mais à la vie même de l'enfant, à son expérience jugée comme un tout, comme une unité. En un mot, il faut juger l'enfant de son propre point de vue, il faut le raconter en termes empruntés à sa propre expérience.*⁷⁶⁵

En 1935, Piaget à son tour intervient dans cette discussion. Il s'appuie sur la distinction que fait Claparède entre, d'une part, les structures de la pensée et les opérations psychiques dont elle est capable et, d'autre part, son fonctionnement. Si l'on se reporte à la médecine, c'est l'opposition de l'anatomie de l'organisme, science des structures, avec la physiologie, science des relations et de leur dynamique. Piaget observe alors que, dans la pédagogie traditionnelle, on identifie les capacités mentales de l'enfant à celles de l'adulte et que, sur le plan fonctionnel, on lui dénie toute maturité réelle. Par exemple l'enfant doit être capable d'assimiler et de comprendre des règles de grammaire, mais est considéré comme incapable d'agir de façon vraiment rationnelle par lui-même et doit donc être dirigé dans son activité. A l'encontre de cela, Piaget va soutenir que c'est l'inverse qui est vrai. Il écrit :

*Les structures intellectuelles et morales de l'enfant ne sont pas les nôtres, aussi les méthodes nouvelles d'éducation s'efforcent-elles de présenter aux enfants des différents âges les matières de l'enseignement sous des formes assimilables à leur structure et aux différents stades de leur développement. Mais sous le rapport fonctionnel, l'enfant est identique à l'adulte ; comme ce dernier, il est un être actif dont l'action, régie par la loi de l'intérêt ou du besoin, ne saurait donner son plein rendement si l'on ne fait pas appel aux mobiles autonomes de cette activité.*⁷⁶⁶

A partir de quoi, il faut exiger de l'action éducative et d'enseignement qu'elle modifie sa perspective et puisse se placer effectivement du côté de l'enfant, de l'élève. Il faut qu'elle accepte

⁷⁶³ *Emile*, T. 1, Liv. III, p. 195.

⁷⁶⁴ Claparède, Edouard, *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 113.

⁷⁶⁵ *Ibidem*, p. 114.

⁷⁶⁶ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël-Gonthier, 1969, P. 207-208.

de se situer sur un plan d'expérience et de représentation propre à l'apprenant, donc du côté des aspects fonctionnels et pragmatiques de son intelligence, tels qu'ils se manifestent dans son activité. Ce faisant, on découvrira l'enfant capable d'une complexité qui n'est pas encore assurée dans l'exercice abstrait de l'intelligence. Il apprendra d'autant mieux, que cela se fera à partir de besoins, d'intérêts, de désirs qui seront les siens, qui mobiliseront son intelligence à des niveaux de préoccupation relatifs à son expérience. Et cela d'autant plus qu'il agira en fonction de ses propres représentations de la réalité, de façon donc bien plus objective qu'imaginaire. Piaget écrit encore :

*(...) on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité, tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentée par celle-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience. D'une manière générale, l'adaptation suppose une interaction entre le sujet et l'objet, telle que le premier puisse s'incorporer le second tout en tenant compte de ses particularités.*⁷⁶⁷

Bien entendu, ce n'est pas là le discours de Rousseau. S'il y a chez Rousseau une théorie de l'adaptation de l'éducation à l'enfance, il n'y a pas de vision *adaptative* du psychisme individuel. Pour autant, Piaget et Rousseau, à deux siècles de différence, partagent un même souci d'ajustement fonctionnel et dynamique des enseignements aux capacités que l'enfant peut exercer par lui-même sur les choses, à l'image qu'il s'en fait, cela en fonction de la spécificité de son expérience du milieu et de ses intérêts. Rousseau écrit :

*L'apparente facilité d'apprendre est la cause de la perte des enfants. On ne voit pas que cette facilité est la preuve qu'ils n'apprennent rien.(...) L'enfant retient les mots, les idées se réfléchissent : ceux qui l'écoutent les entendent, lui seul ne les entend point. (...) Avant l'âge de raison [quinze ans] l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images ; et il y a cette différence (...) que les images ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports.*⁷⁶⁸

Dans le vocabulaire des théoriciens de la pédagogie, postérieur à Piaget, mais aussi aux travaux du philosophe G.Bachelard (1884-1962), issu de l'épistémologie et de la didactique des sciences et élaboré dans la seconde moitié du 20^e siècle, on parlera d'une *prise en compte des conceptions individuelles de l'apprenant*. Autrement dit, de l'image d'ensemble qu'un élève se forge spontanément des phénomènes réels, de sa *peinture absolue*. Une telle théorie pédagogique provient aussi, au-delà de l'épistémologie de Piaget, de la réception de l'œuvre de Bachelard. Chez ce dernier, on trouve une théorie de l'histoire des sciences à travers laquelle se voit dessinée en creux une description de l'évolution des différentes phases de l'intelligence humaine. Il s'agit d'une théorie des âges de la science que Bachelard relie à des types successifs de conceptions du monde factuel. Reprenant la loi des trois états de A.Comte, Bachelard voit la science se déployer en trois

⁷⁶⁷ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël-Gonthier, 1969, P. 208-209.

⁷⁶⁸ *Emile*, T.1, Liv. II, p. 107.

temps : un âge pré-scientifique qui va de l'antiquité au 18^e siècle, un état scientifique après, du 18^e au début du 20^e siècle et, enfin, l'ère du nouvel esprit scientifique après 1905. A partir de cela, sans qu'il y ait de correspondance historique stricte, les trois états de l'esprit sont, successivement, le *concret*, où l'esprit joue avec les phénomènes et glorifie la nature, puis le *concret-abstrait*, où l'esprit schématise le concret, et l'*abstrait*, où l'esprit conçoit à partir d'informations soustraites à l'intuition du réel perçu. Or, à une telle théorie épistémologique, Bachelard vient adjoindre une théorie quasi-psychologique de la science, celle des différentes attitudes de l'enseignement qu'on peut faire correspondre à des âges de l'évolution personnelle et scientifique. Il y a l'*âme puérile* et naïve qui joue avec les choses et s'étonne de leur nature, puis la *professorale* qui se montre dogmatique et figée, et enfin celle *en mal d'abstraire et de quintessencier* qui se montre inductive et spéculative, parce qu'elle opère au-delà des limites de l'expérience. Il en découle, pour Bachelard, une articulation de l'épistémologie et de la pédagogie. Trois aspects apparaissent décisifs. Il faut attribuer à l'*erreur* une place prépondérante dans la découverte et la compréhension scientifique, puisque c'est par l'analyse de leurs erreurs que les sciences ont progressé en se modifiant par des ruptures de système théorique global, ou de *paradigme* selon le philosophe T.Kuhn⁷⁶⁹. Il n'y a pas de science sans *obstacles épistémologiques*, c'est-à-dire que les connaissances se forment à partir de représentations intuitives qui sont, tout autant, les bases formelles de l'objectivité et des conceptions sensibles fautives qu'il faut nécessairement déconstruire et abandonner pour parvenir à discerner le réel phénoménal. On ne peut pas se contenter d'enseigner de façon scolaire et doctorale, il faut associer l'enseignement des concepts scientifiques à des pratiques expérimentales effectives et à des interrogations critiques des élèves sur leurs propres représentations de la réalité. En 1938, Bachelard écrit :

*Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire » mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. La pensée empirique est claire, après coup, quand l'appareil des raisons a été mis au point. En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation.*⁷⁷⁰

La non prise en compte ces aspects épistémologiques et psychologiques conduit à la formation d'obstacles pédagogiques :

*L'épistémologue doit donc s'efforcer de saisir les concepts scientifiques dans des synthèses psychologiques effectives, c'est-à-dire dans des synthèses psychologiques progressives, en établissant, à propos de chaque notion, une échelle de concepts, en montrant comment un concept en a produit un autre, s'est lié avec un autre.*⁷⁷¹

De sorte que Bachelard aura été, en son temps, à l'impulsion du projet d'une refonte des méthodes pédagogiques, dans le sens d'une conception dynamique de l'enseignement tenant compte des

⁷⁶⁹ Kuhn, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 1983.

⁷⁷⁰ Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1983, p. 13-14.

⁷⁷¹ *Ibidem*, p. 18.

différences psychologiques qui occasionnent erreurs et incompréhension, parce que ni l'élève, intuitif, ni l'enseignant, dogmatique, ni la science, expérimentale et mathématique, n'en sont au même degré de représentation et de compréhension. Il faut bien plus faire en sorte que l'esprit de chacun précise, rectifie et diversifie ses représentations, plutôt que d'imposer immédiatement un système homogène de compréhension. Bachelard écrit encore :

*Dans l'éducation la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion.*⁷⁷²

Car si on ne prend pas en compte la production et la possession par l'élève de représentations différentes des phénomènes étudiés, cela entraîne un conflit de compréhension entre l'intuition qu'il en a et la construction qu'en possède la science. Se forge chez l'apprenant une méconnaissance des ses propres représentations, dans la dimension d'implicite sensible et imaginaire qu'elles comportent. De telles conceptions viennent alors faire obstacle à l'acquisition de connaissances scientifiques véritables. En 1987, A.Giordan et G. de Vecchi écrivent à ce propos :

*Nous avons rencontré de multiples exemples (...). Tous sont largement révélateurs de la distance qui sépare l'enseignant, transmettant un savoir à partir de sa propre logique, et les élèves qui interprètent, à partir de leur propre système de références, les discours du maître ou les activités proposées par ce dernier.*⁷⁷³

Une telle orientation, si l'on suit Rousseau, s'applique d'autant plus à l'enfance scolarisée. Elle implique, comme le fait Rousseau, de ne pas amalgamer la sensibilité, les modes d'intelligence et d'action de l'enfant, de l'élève, de l'adolescent, à ceux d'une intelligence adulte professorale déjà intellectuellement constituée, ou aux procédures abstraites d'un savoir élaboré déjà systématisé. Elle accepte et assume l'existence d'une différence, à la fois chronologique et intempestive, entre raison *sensitive* et *intellective*. Elle entraîne qu'il faut adapter l'action pédagogique et les *objets* abordés à la réalité empirique et psychologique des élèves auxquels on s'adresse, en tenant compte à la fois de leur âge, de leur sensibilité, de leurs intérêts et du rôle de leur imagination. Voire, si on le croit nécessaire, d'adapter les objectifs d'enseignement proposés à la norme indiciaire d'un degré de développement, ce qui sera la position de la plupart des psychologues après Binet.

Il apparaît donc bien que les conceptions de Rousseau préfigurent, certes dans le cadre philosophique qui est le sien, des visées pédagogiques qu'on dira centrées sur l'enfant en tant qu'apprenant spécifique, ou sur l'élève. Dans le jargon des sciences sociales du 20^e siècle, on désignera ces orientations, comme *puerocentrées*, *actives* ou *constructivistes*. Dans les pays occidentaux, elles deviendront la référence des pédagogies nouvelles du vingtième siècle après la première guerre mondiale. A ce propos, il est intéressant de remarquer que la dispute sur les

⁷⁷² Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1983, p. 18.

⁷⁷³ Giordan, André; de Vecchi, Gérard. *Les Origines du savoir*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1987, p.41.

capacités intellectuelles de l'enfant et leur limite est aussi ancienne que notre modernité, celle qui s'annonce à la fin du 18^e siècle. Ici, Rousseau diffère d'un Condillac qui ne semble pas vraiment distinguer la pensée de l'enfant de celle de l'adulte. Il écrit :

*Pour savoir comment nous devons nous conduire avec [les enfants], la première précaution à prendre est de savoir comment nous concevons nous-mêmes les choses que nous avons apprises. (...) La pensée considérée en général est la même dans tous les hommes. Dans tous, elle vient également de la sensation.*⁷⁷⁴

Pour Condillac, c'est apparemment plutôt la différence quantitative d'expérience acquise de pensée qui distingue l'adulte de l'enfant, mais nullement la nature des processus de pensée en tant que différence qualitative ou formelle. S'il perçoit, observe, compare et relie, analyse de lui-même, l'enfant s'instruira comme l'adulte, parce qu'il parviendra aux mêmes résultats et l'on peut anticiper sa maturation. Selon Condillac, l'erreur de la pédagogie traditionnelle, *déductive*, est donc de vouloir dispenser l'enfant de cet auto-apprentissage, parce qu'on veut l'instruire de façon synthétique d'emblée, comme s'il savait déjà ce qu'il doit apprendre par expérience en opérant à partir de ses propres pensées. Or de la condamnation de cette anticipation intellectuelle excessive, Rousseau conserve bien plus le principe quant à l'âge de l'élève que Condillac. Il y a là une divergence profonde sur laquelle nous reviendrons peu après. Dans la logique de Rousseau, il ne sert à rien de précéder le développement spontané et l'action éducative ou d'enseignement doit s'adapter aux perceptions et expériences de l'enfant, ainsi qu'à sa façon de penser. En 1929, le médecin et pédagogue belge O.Decroly affirme, comme J.M.Baldwin (1861-1934) peu avant lui, que l'enfant a d'abord une compréhension globalisante des choses, plutôt imitative et analogique que logique, avant que de pouvoir les analyser précisément, ce qui implique que l'on renonce à un enseignement fondé d'emblée sur un modèle *synthétique*, ou *déductif*, au sens de Condillac, c'est à dire cartésien. Il écrit:

*En somme on prétend faire faire à l'enfant sous prétexte d'aller vite, la voie imaginée par des personnes spécialisées qui se figurent cette voie, après avoir oublié leurs tâtonnements et les détours qu'elles ont faits avant d'arriver au point où elles en sont.(...) Les leçons que [l'enfant] reçoit de lui-même ne sont pas sérieuses selon des étapes rationnelles et préconçues.*⁷⁷⁵

Les méthodes de l'école active appliqueront très exactement le programme de Rousseau, à moins que ce ne soit plutôt celui de Condillac.

B/ Le postulat d'une adaptation de l'enseignement à l'expérience de l'enfant à chacun de ses âges, présuppose que sa validité ne soit pas que relative à des circonstances contingentes ou à de simples illustrations anecdotiques. Elle doit avoir une valeur objective plus générale relative à la mesure des âges et des facultés. Rousseau écrit en ce sens :

⁷⁷⁴ Condillac. *Cours d'études. Discours préliminaire*. Extraits, in : Hannoun, Hubert. *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : Puf, 1995, p. 188.

⁷⁷⁵ Decroly, Ovide. „La fonction de globalisation et l'enseignement“. Bruxelles : Lamertin, *Documents pédotechniques*, 7^e année, n°3, 1929, p. 5-24.

*Quoi qu'il en soit, ma méthode est indépendante de mes exemples, elle est fondée sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges, et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés.*⁷⁷⁶

Rousseau semble ici faire appel à une vision objective de l'éducation, de l'enfance et du psychisme humain, de son développement et des méthodes pédagogiques. Il insiste d'autant plus sur cet idéal d'une *mesure des facultés* qu'il vient de rappeler que ce qu'il vise chez son élève, n'est point la science, l'accumulation de connaissances savantes, mais l'acquisition du jugement. Un mouvement apparaît ici constitué, Rousseau en témoigne, celui d'une substitution de l'éducation des facultés à la didactique encyclopédique des savoirs. Un tel appel à une psychologie objective de l'éducation, Rousseau n'est pas sans l'avoir instruit, au delà de sa connaissance de Locke, par sa lecture de Condillac, de *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines*, publié en 1746, et auquel il se réfère implicitement dans *l'Emile*. Moins connu que Condillac, le philosophe et naturaliste suisse leibnizien C. Bonnet (1720-1793), a pu également influencer Rousseau, par sa psychophysologie sensualiste des facultés, compatible avec le concept d'une âme immortelle indivisible. En 1755 Bonnet publie anonymement à Londres un *Essai de Psychologie*, puis en 1760, sous son nom, un *Essai analytique sur les facultés de l'âme*. En 1755, Bonnet écrit en français :

*La force de l'éducation modifie la force du naturel. L'éducation est une seconde naissance qui imprime au cerveau de nouvelles déterminations. En offrant aux sens dans un certain ordre une suite variée d'objets, elle diversifie le mouvement des organes. Par là, elle développe et perfectionne différentes facultés, elle fait germer divers talents, elle met en jeu différentes affections. Ces facultés, ces talents sont différentes manières de goûter l'existence, différentes sources de plaisir. Les modifications de l'existence sont ce qui la caractérise et fixe sa valeur. L'éducation ne crée rien ; mais elle met en œuvre ce qui est créé. Elle reçoit des mains de la nature une machine admirable dans sa composition, et qui, selon qu'elle est maniée, produit la toile la plus grossière ou un chef d'œuvre des Gobelins.*⁷⁷⁷

En tous cas, la référence, ici explicite, à la norme d'une *mesure des facultés*, peut paraître anticiper la psychologie empirique fondée sur la mesure mathématique des émotions de J.F. Herbart (1776-1841), la psychophysique de G.T. Fechner (1801-1887), la psychologie expérimentale de W. Wundt (1832-1920) et les tests psychométriques appliqués à l'enfance scolarisée de A. Binet (1857-1911). Cette science psychologique, fondée sur la norme d'une mesure objective des phénomènes de pensée et de perception, celle d'une science galiléenne de l'esprit, se formera d'abord en Allemagne au début du 19^e siècle, avant que n'apparaisse à la fin de ce même siècle la *pédologie* (*paidologie*). Ce terme fut le premier nom donné à la psychologie de l'enfant par le psychologue américain O. Chrisman (1855-1929) dans son doctorat rédigé en Allemagne en 1896.⁷⁷⁸

Une telle interprétation de Rousseau ouvre à un vaste champ critique et de discussion. Sur le plan épistémologique, on peut récuser la validité d'une psychologie scientifique de l'éducation qui

⁷⁷⁶ *Emile*, T. 2, Liv. III, p. 22.

⁷⁷⁷ Bonnet, Charles. *Essai de psychologie*. Paris, L'harmattan, 2006, p. 330.

⁷⁷⁸ Chrisman, Oscar. *Paidologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. Iéna, 1896.

serait en mesure de déterminer exactement les capacités d'un enfant à un âge donné, et donc les limites de ses capacités. On peut également douter de l'existence de grandes facultés distinctes, comme la mémoire, l'attention, l'imagination, le jugement, etc. Pour autant, cela n'empêche nullement de penser que l'enseignement doit être ajusté à la compréhension et aux capacités réelles des enfants et qu'il ne faut, en ce cas, ni les surestimer, ni les diminuer. Après tout, l'idée d'une progression didactique et disciplinaire en fonction des âges date du 17^e siècle. La nouveauté ici est celle d'une gestation singulière et non disciplinaire des capacités. Par exemple, de façon très générale, il est vrai que les modalités singulières de compréhension et d'appropriation d'un concept par l'élève, ne sont jamais identiques aux caractéristiques de celui-ci dans le savoir auquel il appartient et que, toute situation pédagogique, si elle veut être efficace, doit en tenir compte. Faute de quoi, l'enseignement reste inopérant et n'est accessible qu'à ceux qui ont déjà quelque familiarité savante ou imitative avec le domaine donné, quelles qu'en soient les raisons. Rousseau écrit :

*Les pensées les plus brillantes peuvent tomber dans le cerveau des enfants, ou plutôt les meilleurs mots dans leur bouche comme des diamants du plus grand prix sous leurs mains, sans que pour cela ni les pensées ni les diamants ne leur appartiennent.*⁷⁷⁹

Cette différence est effectivement accusée par la nature de l'expérience qu'ont les enfants aux différents âges de leur vie et qui est bien réelle. Il est difficile de le nier, à moins de faire preuve d'aveuglement. Sans postuler pour autant, comme a pu le faire Piaget, un étalonnage du développement en stades nettement distincts, il est relativement vrai que certains apprentissages ne peuvent rencontrer efficacement l'intelligence et l'activité de l'enfant, son intérêt, qu'une fois un certain âge atteint, ou seuil. Or le passage de ces seuils ne se fait pas pour tous les élèves au même moment, ni identiquement. Il est vrai, encore, que certains apprentissages ne se peuvent que si ceux-ci ont lieu dans un environnement interactif, matériel et humain, propice à éveiller la sensibilité et l'imagination d'un enfant. On ne peut par ailleurs pas non plus nier la nécessité temporelle d'une gestation de l'intelligence et des capacités, idée que partagent Rousseau et Condillac.

En ce sens, ce ne serait moins une différence de nature qui existerait entre l'enfant et l'adulte, que la différence d'une quantité d'expérience et de force, donc de pratique et d'exercice, et de ce fait de condition quant au monde. Pour autant, tout éducateur ayant vécu longtemps auprès d'enfants d'âges et conditions différents, a pu observer que la relation des enfants aux choses, aux idées, aux actes, leurs *centres d'intérêts* spontanés, selon l'expression de Decroly, ne procédaient pas tout à fait des mêmes modalités que celles des adultes et variaient aussi en fonction de l'âge. Il est vrai, par ailleurs, que la question n'est pas de même nature si l'on prend l'enfant avant sept ans et après. Dans le monde médiéval européen du 12/13^e siècles, l'instruction scolaire basique, lire,

⁷⁷⁹ *Emile*, T. 1, Liv. II, p. 105.

écrire et compter, quand elle avait lieu, se faisait entre sept et treize ans, entre la fin de la première enfance et les prémices de l'âge adulte. Il n'y avait pas de traitement éducatif particulier de l'adolescence, si ce n'est pour ceux qui poursuivaient des études au-delà, à la Faculté des Arts, et qui n'étaient qu'une infime minorité, les *escholiers*.⁷⁸⁰ Hormis leur condition d'étudiants, leur âge n'avait pas de valeur spécifique, puisqu'ils étudiaient et vivaient collectivement au milieu des clercs, sans que soient faites de distinctions dues à l'âge.

Maintenant, si on admet comme à peu près objective, parce des plus universelles, la périodisation suivante de l'enfance : 1/ petite-enfance, jusqu'à deux-trois ans ; 2/ première enfance, jusqu'à sept-huit ans ; 3/ seconde enfance, jusqu'à la puberté ; puis : 4/ adolescence, au sens d'une évolution vers l'état d'adulte ; et 5/ jeunesse autour de dix-sept/vingt-trois ans; on peut concevoir que la place accordée, ou pas, à l'expérience de « l'enfant » et à son activité spontanée dans l'apprentissage, ou dans celle de l'élève, et le devoir de l'éducation de s'y adapter, sera très variable dans ses modalités en fonction des périodes. Si l'on suit la description de Rousseau, on peut soutenir qu'il y aurait, en fonction des âges, au moins deux groupes distincts d'orientations quant à l'éducation. Selon la période envisagée, elles ne se disposeraient pas exactement de la même façon. Il y aurait celle où l'on élève l'enfant, jusqu'à deux ans, puis celle de la première éducation jusqu'à sept ans, suivie de celle de l'instruction élémentaire spontanée jusqu'à treize ans ; enfin, en rupture avec les précédentes, celle de l'instruction générale et de la socialisation de la jeunesse, de la puberté jusqu'à vingt ans. Celle-ci sera essentiellement morale et politique, relative aux rapports sociaux. La formation de soi passe du rapport aux choses de l'enfance, à celle du rapport aux autres du fait de l'émergence de notre être moral. Car Rousseau sépare nettement le temps qui précède l'adolescence de celui d'après qui correspond à une seconde naissance, du fait de la sexuation du caractère :

*Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre ; l'une pour l'espèce, et l'autre pour le sexe.(...) Un changement d'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné.(...) C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé ; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui.*⁷⁸¹

Or une telle transformation implique une modification complète de la perspective pédagogique qui est le contraire de la précédente :

*Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfants ; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre doit commencer.*⁷⁸²

⁷⁸⁰ Huerre, Patrice ; Paga-Raymond, Martine ; Reymond, Jean-Michel. *L'Adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse*. Paris : Odile Jacob, 2003.

⁷⁸¹ *Emile*, T. 2, Liv. IV, p. 45-46.

⁷⁸² *Ibid.*, T. 2, Liv. IV, p.46.

Commence alors une autre époque de l'éducation où l'enjeu est pour Rousseau d'éviter que le tourment des passions ne détruise toute mesure quant aux actes, tout équilibre naturel de la volonté. Il s'agit alors de modérer les passions, de retarder le contact avec la vie sociale et de maintenir l'élève dans une constance morale qui, plus que sur sa raison, ne peut se fonder que sur ses sentiments. Il s'agit de le circonscrire à lui-même, de faire en sorte que l'imagination soit bornée par les sentiments et que la raison fasse taire les préjugés. Amitié, pudeur, modestie, commisération, bonté, bienfaisance, humanité, plutôt qu'envie, convoitise et haine, doivent devenir les valeurs d'une éducation qui, favorisant l'amour de soi, interdit que l'on se compare à d'autres et retarde, sans dissimuler la réalité, les emportements sensuels. Rousseau croit profondément que le passage de l'enfance à l'adolescence est déterminé et accentué par la culture et les mœurs sociales et non point seulement par les cycles de la nature. Un autre programme, essentiellement d'éducation morale, s'impose à ce nouvel âge. Il repose sur trois nouvelles maximes qui sont les suivantes :

*1/ Il n'est pas dans le cœur humain de se mettre à la place des gens qui sont plus heureux que nous, mais seulement de ceux qui sont le plus à plaindre. 2/ On ne plaint jamais dans autrui que les maux dont on ne se croit pas exempt soi-même. 3/ La pitié qu'on a du mal d'autrui ne se mesure pas sur la quantité de ce mal, mais sur le sentiment qu'on prête à ceux qui souffrent.*⁷⁸³

Dès lors, c'est l'excès d'instruction sans limitation morale de la pensée et de soi qui exagère et accentue la survenue des passions :

*Les instructions de la nature sont tardives et lentes ; celles des hommes sont presque toujours prématurées. Dans le premier cas, les sens éveillent l'imagination ; dans le second, l'imagination éveille les sens ; elle leur donne une activité précoce qui ne peut manquer d'énerver, d'affaiblir d'abord les individus, puis l'espèce même à la longue.*⁷⁸⁴

A partir de la puberté, il ne s'agit plus pour Rousseau d'exciter le principe actif, mais bien au contraire de le modérer, d'en différer les effets, puisque l'intelligence rationnelle excessive ne les atténue pas mais, au contraire, les crée et les accentue. Cela n'entraîne point, non plus, de vouloir soumettre l'intelligence de l'élève à une simple passivité, mais il faut d'abord conforter en lui le sentiment de son intelligence du point de vue qui est le sien. L'autonomie d'exercice de l'activité reste la clef de la maturité :

*Le talent d'instruire est de faire que le disciple se plaise à l'instruction. Or pour qu'il s'y plaise, il ne faut pas que son esprit reste tellement passif à tout ce que vous lui dites, qu'il n'ait absolument rien à faire pour vous entendre. Il faut que l'amour propre du maître laisse toujours quelque prise au sien ; il faut qu'il puisse dire : je conçois, je pénètre, j'agis, je m'instruis.*⁷⁸⁵

Or la dispute pédagogique, depuis Rousseau, ne porte point sur l'éducation de l'adolescence et de la jeunesse, mais plutôt sur le statut accordé à l'enfance. Et, curieusement, on lui conteste à la fois la

⁷⁸³ *Emile*, T. 2, Liv. IV, p. 62, 63, 64.

⁷⁸⁴ *Emile*, T. 2, Liv. IV, p. 51.

⁷⁸⁵ *Ibid.*, T. 2, Liv. IV, p. 97.

liberté relative qu'il accorde à l'enfance, mais aussi la discipline morale et le retrait qu'il exige pour l'adolescence, puisqu'on voudrait trop vite et trop souvent assimiler la jeunesse à l'âge adulte, ne pas prolonger en elle la naïveté de son enfance, c'est-à-dire l'absence de passion.

La théorie éducative de Rousseau, en ses implications pédagogiques les plus apparemment controversées, celle d'une *éducation libérale*, correspondrait donc plutôt à la période de l'enfance, en considérant qu'elle va, chez lui, dans l'imprécision relative de son texte, à peu près de cinq à douze/treize ans. Depuis les débuts du vingtième siècle, on a pu observer, dans l'opinion des sociétés occidentales, une certaine tendance à l'adoption des conceptions de Rousseau, pour ce qu'il en est au moins de la première enfance. Elle s'est d'autant plus répandue que la scolarisation de la première enfance s'est trouvée accentuée avec le développement d'un système primaire de masse, parfois dès trois ans. Or la question pédagogique reste relativement peu dogmatique dans l'opinion, tant qu'elle se trouve focalisée sur le développement et la nature des apprentissages durant les deux premières périodes de l'enfance, de la naissance à sept ans. Quant à celles-ci, on admet, le plus souvent, qu'il faille adapter l'enseignement à l'enfant, en tout cas, au moins jusqu'à sept ans. Les orientations de Rousseau sont donc relativement acceptées pour l'enfant, tant qu'il est petit, voire considérées nécessaires. Ainsi, dans le dernier tiers du 20^e siècle, il ne serait guère venue à l'idée de condamner les *activités d'éveil* ou d'*investigations* pratiquées dans les petites écoles, avant sept ans. En revanche, la dispute sur les questions du type de méthode pédagogique et de définition des contenus d'apprentissage, quand elles sont débattues, se focalise sur la période qui va de l'âge de sept ans à la puberté, et après. Ici, le jugement s'inverse et l'on condamne les idées pédagogiques venues de Rousseau. Les raisons invoquées en ce cas sont qu'un enseignement exclusivement centré sur l'expérience de l'élève produira à la fois perte de temps, affaiblissement de l'accès aux connaissances, déperdition des contenus et finalement accroissement de l'ignorance. On croit donc juste de devoir penser que la prise en compte de la personne de l'élève, de ses besoins, de ses modes de raisonnement, de ses aspirations, ne sera pas une situation éducative propre à l'étude et à l'assimilation rigoureuse de savoirs, ni à l'observation de normes morales sérieuses. Ainsi, on s'efforcera d'instaurer au plus vite, dès six ans, un enseignement instructeur essentiellement fondé sur le livre, peu ouvert à l'observation, à la réalisation et à l'expérimentation, à la recherche et à l'expression, à l'interrogation du réel physique, à l'opposé d'un Rousseau qui préconise l'inverse et affirme que l'apprentissage par la lecture de livres ou de manuels, par des leçons, ne doit intervenir quasiment qu'avec l'adolescence. Et encore, ajoute-t-il, il faut que de telles lectures soient toujours reliées à l'expérience personnelle, en l'absence de quoi elles risqueront d'être vaines.

Pour autant, une objection, inspirée par les travaux du psychosociologue L.S.Vygotsky (1896-1934), peut être faite à l'encontre du postulat d'une nécessaire adaptation des contenus d'enseignement à l'âge et à l'expérience de l'élève, aux différentes périodes de sa vie. Elle est de taille. S'il y a effectivement des phases innées dans la maturation de l'enfant, Vygotsky soutient que

celles-ci sont à peu près communes à tous les enfants et ne jouent qu'un faible rôle dans le développement personnel. Elles n'expliquent pas les différences de développement entre enfants à un âge identique. Car ce qui compte le plus dans l'action éducative, n'est pas tant de garantir un processus spontané, plus ou moins universel sur le plan psychophysiologique, c'est au contraire de l'orienter et d'anticiper sur un développement qui est à la fois social, puis individuel. Car s'il y a peu d'inné, c'est selon le potentiel à venir de l'enfant qu'il faut se placer, en confrontant l'apprenant à des situations ou à des objets qu'il ne pourrait encore rencontrer, ni concevoir, ni choisir spontanément et qui lui viennent de la situation d'enseignement. La raison en est que, du fait de son pouvoir d'imitation, l'enfant est capable aussitôt d'un premier apprentissage auprès de l'adulte qui ne correspond pas à son niveau personnel de développement et donc pas à ses capacités actuelles. Or le niveau actuel de son développement n'indique jamais la limite de ses capacités, puisqu'il peut déjà le dépasser par l'imitation et dans la relation à l'adulte enseignant ou à un autre enfant plus expérimenté. Il doit seulement se réapproprié individuellement un tel apprentissage, à son niveau, mais durant la seconde phase de celui-ci induite et provoquée par la précédente. La différence de potentiel qui le sépare de l'adulte et appelle ses progrès, Vygotsky la désigne comme une *zone proximale de développement*. En ce sens :

*Ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte, délimite sa zone proximale de développement. Avec cette méthode nous pouvons tenir compte non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir.*⁷⁸⁶

6-2-3-2 A une telle objection, Rousseau répondrait affirmativement à l'exigence nécessaire d'orientation, mais plus négativement à celle de l'anticipation. La méthode de *l'éducation négative* n'implique jamais l'absence d'une direction indirecte inapparente qui oriente l'élève à son insu et qui fasse *qu'il ne choisisse que ce que l'on voulait qu'il choisisse*. Pour autant, chez Rousseau, il ne sert à rien d'anticiper sur les phases du développement de l'enfant, car ce serait le confronter à un excès de suggestion et de savoir dont ses forces insuffisantes ne pourraient faire l'expérience, si ce n'est à le rendre dépendant de celui qui peut y suppléer. Cela ne pourrait que l'empêcher de s'approprié par lui-même ce qu'on souhaite qu'il apprenne ou fasse et le dénaturerait, en le détachant de ses capacités et de son effort propres. Or Vygotsky soutient raisonnablement l'inverse, plus proche en cela de Hegel et de Durkheim. C'est par la puissance sociale de suggestion et de transmission, extérieure à soi, culturelle et sociale, que l'on progresse et non point par son seul développement intérieur. Encore faut-il, toujours selon Vygotsky, que ce qui est suscité dans l'apprentissage soit proportionné aux capacités actuelles de l'enfant, ou de l'élève, ce qui n'exclut donc non plus le postulat d'un Rousseau. Par ailleurs, Vygotsky défend la thèse de l'existence d'une

⁷⁸⁶ Vygotsky, Lev Séminovitch. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in *Vygotsky aujourd'hui.*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1985, p. 108-109.

capacité naturelle d'apprentissage propre à l'enfant, comme Rousseau, qui le rend déjà autonome. C'est de la reconnaître et de l'étayer qui rend pour Vygotsky possible le développement et l'enseignement et non point sa répression, puisqu'il s'agit de provoquer et de favoriser l'appropriation individuelle qui n'est que seconde. Leur opposition n'est donc pas intégrale. Pour conclure, il apparaît, qu'à la différence de la psychosociologie contemporaine, c'est la grande valeur donnée a priori par Rousseau à l'expression de l'*instinct* et du *sentiment*, à la constitution interne de soi, qui justifie de son orientation pédagogique et non point une orientation libérale ou libertaire quant à l'éducation.

6-2-4 L'enthousiasme de l'enseignant.

6-2-4-1 Le quatrième postulat fait prévaloir sur la transmission enthousiaste, émotionnelle, par l'adulte enseignant de ses objets d'attention ou de savoir, le sentiment intérieur et l'expérience que l'élève peut avoir seul de ses objets d'intérêt :

*Plein de l'enthousiasme qu'il éprouve, le maître veut le communiquer à l'enfant : il croit l'émouvoir en le rendant attentif aux sensations dont il est ému lui-même. Pure bêtise ! c'est dans le cœur de l'homme qu'est la vie du spectacle de la nature, pour le voir, il faut le sentir.*⁷⁸⁷

Ce postulat nous prévient de l'échec relatif d'une conduite d'enseignement fondée sur une complicité affective avec l'élève. Ce n'est pas parce qu'on éprouve de l'enthousiasme pour quelque chose, qu'un enseignement est plus communicatif et donc mieux reçu. Un enseignement ne peut jamais rencontrer le sentiment et l'intérêt propre de l'élève, si il n'a pas d'expérience suffisante de l'objet dont il est question.

A/ Un tel postulat est contraire à l'habitude de bien des enseignants, qui est de croire que la passion qu'ils ont de leurs objets peut se communiquer à leurs élèves, surtout du fait qu'ils l'éprouvent eux. La conscience intellectuelle et sensible que l'adulte instruit peut avoir des choses du monde, son désir de les faire partager et d'éveiller par lui-même l'intérêt de son élève en jouant de sa propre sensibilité, sont présentés par Rousseau comme voués à l'échec. Une telle communion de sentiments n'existe pas. La sensibilité personnelle n'est pas le médium de la transmission de connaissances. L'enthousiasme des enseignants n'est pas la clef de l'éducation et de l'instruction. Le partage de l'affectivité comme médium de la transmission est donc impossible, même dans une perception esthétisée de la science. Sur ce point, Rousseau fait preuve d'un froid réalisme ; ce n'est effectivement pas par une empathie affective, ou par une attractivité due à une synesthésie présumée possible, que l'action éducative et d'enseignement se fera de l'adulte à l'enfant, voire de l'enseignant à son étudiant. Le sentiment et la perception qu'ont les enseignants et leurs élèves des objets de connaissance ne sauraient jamais se confondre. Pas plus que l'adulte ne saurait se

⁷⁸⁷ *Emile*, T. 1, Liv. III, p. 192.

confondre avec le sensible enfantin, semble dire Rousseau, rejoignant ici un Hegel qui condamne les illusions de l'intelligence prise dans l'affectivité. Hegel écrit :

*La vie-affective, en tant qu'elle est une forme, un état de l'homme conscient-de-lui-même, cultivé, lucide est une maladie dans laquelle l'individu a un comportement non médiatisé à l'égard de son propre contenu concret.*⁷⁸⁸

Le sentiment d'une unité subjective que l'enseignant éprouve de ses propres sentiments particuliers et des objets de connaissance, ne peut s'objectiver vis à vis d'autrui, encore moins face à une autre conscience déterminée essentiellement par le sensible. Si le facteur affectif joue souvent un rôle puissant dans la relation des élèves à la personne de l'enseignant, ou dans l'adhésion à la situation, surtout dans les classes primaires, il ne joue effectivement aucun rôle cognitif précis pour eux, cela quel que soit le rapport de l'enseignant à ses objets de connaissance. Surtout, il n'a pas d'effets pour eux quant à l'élucidation du sens réel des objets qu'il leur présente. Ainsi un enseignant sympathique peut être valorisé affectivement, même s'il transmet des contenus très pauvres, voire inexacts.⁷⁸⁹ Chez l'enseignant, le mélange de son affectivité et des contenus d'enseignement le rend sympathique et attachant, mais il n'enseigne pas mieux les contenus référents. Autre chose, encore, est la qualité relationnelle qu'il a avec ses élèves, indépendamment du rapport aux référents cognitifs. Or, si la présence d'une forte affectivité et expressivité chez l'enseignant, d'enthousiasme, donne aux élèves l'impression d'une qualité relationnelle à leur égard, cela ne signifie pas que leurs apprentissages soient mieux assurés. Pas plus que cela ne garantit que l'enseignant ait véritablement avec eux une relation de bonne intelligence et d'attention à leur personne et à leurs progrès. Il faut donc faire preuve de prudence avec un tel enthousiasme.

Rousseau écarte donc d'emblée toute illusion d'une proximité affective et sensible de l'enfant à l'adulte sur le plan cognitif et n'est donc pas totalement passible de la critique hégélienne de *l'éducation nouvelle*. La raison de ce constat, ici relativement complexe, est double. Pour que l'enfant soit sensibilisé à un phénomène du monde naturel, qu'il s'y intéresse, il faut à la fois qu'il l'aperçoive directement par lui-même et que, d'autre part, comme il ne peut en avoir aussitôt une appréhension compréhensive, qu'il le découvre à partir des conditions de son expérience sensible. Or celle-ci ne comporte pas aussitôt une dimension d'analyse, pas de déduction intellectuelle générale du caractère ordonné des phénomènes, de leur régularité et des rapports qui l'ordonnent. Tous renvoient l'intelligence et la sensibilité à un ordre supérieur, à la loi du phénomène, à sa synthèse conceptuelle. Par insuffisance encore d'expérience, il n'est pas en mesure de construire par lui-même le concept des relations nécessaires permettant la compréhension de la manifestation en son identité formelle. Car cette compréhension ne peut se faire qu'à partir d'une répétition insistante

⁷⁸⁸ Hegel. *Encyclopédie*. Op. cit., p. 371.

⁷⁸⁹ Voir une étude réalisée par : Naftulin, D.H., Ware, J.E, Donnely, F. A., en 1973. Référence mentionnée par : Crahay, Marcel, *Psychologie de l'éducation*. Paris : Puf., 1999, p. 124.

dans l'expérience des perceptions sensorielles. Pour cela il faut savoir exciter sa curiosité, écrit Rousseau :

*Contentez-vous de lui présenter à propos les objets ; puis, quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée, faites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voie de la résoudre. (...) Pour qu'un enfant s'accoutume à être attentif, et qu'il soit bien frappé de quelque vérité sensible, il faut bien qu'elle lui donne quelques jours d'inquiétude avant de la découvrir.*⁷⁹⁰

Or, pour Rousseau, les premières perceptions sont affectives et pas encore représentatives. C'est l'expérience répétée des sensations affectives qui constitue leurs premières conceptions et vient organiser la perception. Si l'on se reporte au livre I, à la description des perceptions du petit-enfant, mais qui a aussi valeur générale dans l'ensemble de l'argumentation, Rousseau, dans une perspective descriptive plutôt sensualiste, écrit :

*Les premières sensations des enfants sont toujours affectives (...) ils ont besoin de beaucoup de temps pour se former peu à peu les sensations représentatives.*⁷⁹¹

Expérience multipliée qui, à force de provoquer à l'association des affects, puis des sensations, permettra la formation de sensations représentatives, d'idées sensibles, et bien plus tard de notions, de concepts ou d'idées générales, des idées comparatives, c'est-à-dire d'une intelligence des relations constituantes propres aux phénomènes :

*L'enfant aperçoit les objets ; mais il ne peut apercevoir les rapports qui les tient, il ne peut entendre la douce harmonie de leur concert. Il faut une expérience qu'il n'a point acquise, il faut des sentiments qu'il n'a point éprouvés, pour sentir l'impression composée qui résulte à la fois de toutes ces sensations.*⁷⁹²

C'est donc bien chez Rousseau la sensibilité comme un sens subjectif intime, comme une raison intuitive, celle de ce sentiment intérieur qui est aussi jugement, on pourrait presque dire l'exercice d'un *sens interne*, qui relie entendement et sensation, raison et perception, qui permet d'assurer les bases de la compréhension. Pour autant, bien que le jugement ne soit pas la sensation, cette passivité première, pour que la raison intuitive puisse juger de façon active, il lui faut la matière de la sensation, pour parler de façon kantienne. Il faut que la sensibilité s'en tienne raisonnablement à la sensation. La raison sensitive a besoin de l'information fournie par la sensation pour pouvoir intelligemment rassembler les perceptions, les identifier, les comparer, les reconnaître et les assembler. Un tel travail empirique, à la fois intellectuel et sensible, l'enseignant ne peut jamais le faire à la place de l'élève. Il doit susciter l'activité, puisque si *apercevoir, c'est sentir*; et *comparer, c'est juger*; alors *juger et sentir ne sont pas la même chose*. S'il n'y a pas d'exercice du jugement à partir de la sensibilité, il n'y aura pas de connaissance. Rousseau écrit:

Par la sensation les objets s'offrent à moi séparés, isolés, tels qu'ils sont dans la nature ; par la comparaison je les remue, je les transporte pour ainsi dire, je les pose l'un sur l'autre pour prononcer sur leur différence et leur similitude, et généralement sur tous leurs rapports. (...) si

⁷⁹⁰ *Emile*, T. 1, Liv. III, p. 193.

⁷⁹¹ *Emile* T. 1, Liv. I, p. 47.

⁷⁹² *Ibid.*, T. 1, Liv. III, p. 192.

*nous étions purement passifs dans l'usage de nos sens, il n'y aurait entre eux aucune communication. (...) Qu'on donne tel ou tel nom à cette force de mon esprit qui rapproche et compare mes sensations ; qu'on l'appelle attention, méditation, réflexion, ou comme on voudra, toujours est-il vrai qu'elle est en moi et non dans les choses. (...) Je ne suis donc pas un être sensitif et passif, mais un être actif et intelligent.*⁷⁹³

L'empirisme de Rousseau est sous condition d'une intelligibilité transcendantale, mais immanente à la sensibilité et au monde perçu, et qui n'est pas rationnelle, intellectuelle et calculatrice. Il s'agit d'un rapport médié aux choses, mais non point détaché du réel vécu immédiat, donc sans abstraction intellectuelle. Rousseau ici n'est pas du tout hégélien. Il écrit encore :

*Je sais seulement que la vérité est dans les choses et non pas dans mon esprit qui les juge, et que moins je mets du mien dans les jugements que j'en porte, plus je suis sûr d'approcher de la vérité : ainsi ma règle de me livrer au sentiment plus qu'à la raison est confirmée par la raison même.*⁷⁹⁴

Rousseau, comme la plupart de ses contemporains, empiristes et sensualistes, ne cherche pas à dissocier absolument sensation et sentiment, comme issus de deux sources substantielles distinctes, parce que le second terme, sans se confondre avec le premier, est pour lui comme le prolongement psychologique du premier, l'effet intérieur moral sur l'âme individuelle de l'aperception d'une sensation d'origine externe ou d'un affect interne du corps. C'est seulement avec l'œuvre du philosophe spiritualiste P.Laromiguière (1756-1837), à partir de 1815, qu'ils se verront dans la langue conceptuelle plus nettement opposés. En 1951, le philosophe L.Lavelle (1883-1951), lui aussi spiritualiste, en donne une définition qui permet assez bien de comprendre leur conjonction chez Rousseau :

*(...) si la sensation est un état du moi en corrélation avec une action qui provient des choses, le sentiment est un état du moi en corrélation avec son activité propre.*⁷⁹⁵

Car, chez Rousseau, le rapport à la sensation est toujours *intentionnel*, non pas mécanique, mais déterminé par une auto-affection de soi à soi-même. La rationalité et la connaissance sont donc bien essentiellement d'ordre esthétique et moral, un *ressentir*, c'est-à-dire la réunion subjective de l'intelligible et du sensible dans le sentiment que l'on a des choses par soi-même, mais, pour cela, il y faut l'empreinte matérielle de l'expérience sensorielle, des puissances du corps propre, comme source première de toute connaissance. Rousseau apparaît donc comme le théoricien d'une sorte d'empirisme transcendantal, ou inversement de spiritualisme empiriste, qui annonce bien évidemment la philosophie de Kant : *c'est dans le cœur de l'homme qu'est la vie du spectacle de la nature ; pour le voir, il faut le sentir.*⁷⁹⁶ En ce sens, sa pédagogie, empiriste et libérale, s'avère indissociable du postulat d'existence d'une capacité rationnelle innée chez l'enfant, mais spirituelle

⁷⁹³ *Ibid.*, T. 2, Liv. IV, p. 126-128.

⁷⁹⁴ *Emile*. T. 2, Liv. IV, p. 128.

⁷⁹⁵ Laromiguière, Pierre, *Leçons de philosophie*, II, 1815-1818 ; Lavelle, Louis, *Traité des valeurs*, II, 1951 ; voir l'article : *Sensualisme*, in : Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : Puf., 1962, p. 667.

⁷⁹⁶ *Emile*. T.1, Liv. III, p.192.

et intuitive, lui permettant d'atteindre par l'expérience propre à l'intellection du monde. C'est pourquoi, également, on ne peut totalement opposer les pédagogies de Kant et de Rousseau.

Pour autant, ce mélange très singulier de raison spirituelle et d'empirisme, propre à Rousseau, ce semi-sensualisme dont on a pu voir l'origine malebranchiste, n'est pas sans provoquer quelques difficultés dès qu'on le transpose sur le plan pédagogique. Car, il y a là, en partant de Rousseau, au moins deux possibilités opposées quant à l'orientation pédagogique. Soit on admet l'inné d'une rationalité subjective et sensible, présupposé psychologiquement ou théologiquement, et il faut alors effectivement laisser l'élève produire et accéder de lui-même à l'intelligence des concepts sans avoir besoin de les lui infliger d'autorité et de façon dogmatique, puisqu'il est en mesure de les découvrir et de les reconstruire à partir de l'expérience sensible et des ses sentiments. Soit, en se faisant encore plus empiriste, voire au point d'être culturaliste, on considère qu'il n'y a que peu d'inné suffisant à l'acquisition des représentations et des opérations dans l'apprentissage et que les savoirs, les arts, les techniques et les sciences dépendent de paradigmes formels complexes, ayant de plus évolué historiquement de manière discontinue, comme le montrent Bachelard et Kuhn. Modelés par des paramètres à la fois religieux, philosophique, linguistique, mathématique, technique et formel, ces paradigmes scientifiques sont incommensurables et il n'y a plus alors de raison que l'élève accède spontanément à la compréhension de leurs concepts, si ce n'est parce qu'ils lui sont enseignés, ou parce que, déjà soumis à leur influence, elle détermine a priori la compréhension qu'il peut avoir de sa propre expérience perceptive. Dans un monde où il y a déjà des appareils électriques partout, l'étude de l'électricité en classe ne peut pas être tout à fait originale.

B/ Par ailleurs, chez Rousseau, l'hypothèse *sensualiste* ou empiriste reste sous-jacente. Il ne peut ni la réfuter complètement, ni l'admettre, puisqu'il s'en distingue et en dépend. Radicalisée chez Condillac, elle soutient que l'esprit est d'abord foncièrement passif ; les fonctions intellectuelles (attention, réflexion, jugement et raisonnement) résultant de la transformation et de la rencontre des différentes sensations et des processus de leur relation au sein de l'attention. Une telle hypothèse conduit à une pédagogie qui tend à faire de la sensation la structure initiatrice et presque mécaniquement inductive de la conceptualisation, si on laisse ici de côté le problème du langage. Elle entraînerait à promouvoir plutôt une pédagogie axée sur la seule découverte des choses par leur contact, par la répétition de la sensation, sans souci volontaire préalable de réflexion, ni d'expression subjective du représenté et du désiré en tant que conditions de l'appréhension des propriétés matérielles des objets perçus et de l'aperception de leur réalité. Une pédagogie sans intentionnalité. Or si on supprime toute composante spirituelle quant au psychisme humain, ce que ne fait pas Condillac, ou toute hypothèse transcendantale au sens de Kant, ainsi que toute possibilité d'une psychologie rationnelle, toute théorie préalable des facultés constitutives de la perception et de l'intelligence humaine, on peut aboutir, sur les plans psychologiques et pédagogiques, aux

conceptions du béhaviorisme. On appelle *béhaviorisme* en psychologie, depuis les travaux du français H.Piéron (1881-1964), mais surtout depuis ceux de l'américain J.B.Watson (1878-1958), l'orientation qui :

*(...) pose que la psychologie, pour être une science incontestée, telle la physique ou la physiologie, ne peut et ne doit avoir d'autre objet que le comportement de l'homme et de l'animal. Il évince de la psychologie, dans la mesure où celle-ci prétend à la dignité scientifique, l'objet que l'étymologie et la tradition lui ont assigné et qui s'est déguisé sous les noms variés d'âme, de conscience, d'esprit, d'états, fonctions, faits, phénomènes psychiques ou mentaux, de vie intérieure. En un mot, il le remplace par le comportement.*⁷⁹⁷

Une telle théorie considère qu'il n'est pas nécessaire de se référer aux faits de conscience, ni non plus de s'occuper d'introspection, ni de dispositions subjectives. Ces notions, toutes faites de postulats métaphysiques, doivent être abandonnées. En ce sens, tout apprentissage doit être conçu comme un conditionnement supplémentaire des systèmes réflexes innés, selon la loi, due au physiologiste et éthologue russe I.P.Pavlov (1849-1936), du mécanisme stimulus/réponse. Un tel mécanisme serait à la base de l'ensemble de nos comportements d'adaptation à l'environnement, qu'ils soient physiques, linguistiques ou sociaux. Les théories béhavioristes appliquées à l'apprentissage, par le psychologue américain E.L.Thorndike (1874-1949) théoricien de la loi du renforcement par exercice, ne prennent en compte, chez le sujet humain, que sa capacité à mettre en oeuvre des procédures basées sur la répétition d'actes opératoires, d'abord élémentaires, puis sur l'évaluation de ceux-ci de façon externe⁷⁹⁸. Elles excluent d'emblée le préalable psychologique et rationnel d'une élaboration intérieure des actes, l'intervention de représentations affectives et morales, ou encore l'existence de conceptions globales et intuitives du sens et des finalités de ce qui est appris et agi par le sujet, comme les déterminants princeps des orientations de son apprentissage, des opérations et des actions qu'il réalise dans le réel. Pour le béhaviorisme, un comportement qui s'ajuste au réel par renforcement (adaptation) n'a pas besoin d'être défini comme une conduite qui relèverait d'un sens propre à un sujet moral ou intellectuel (intention finalisée).

Bien que favorables apparemment à un enseignement fondé sur l'activité, ces orientations ont été, de fait et de droit, en opposition avec l'héritage rousseauiste des *méthodes actives*. Il est même relativement absurde de pouvoir croire que l'idée d'une expérience sensible et subjective que l'on fait des choses, considérée ici à la base de tout apprentissage, donc par soi-même selon des dispositions intérieures, puisse se voir confondue avec une action opératoire conditionnée mécaniquement, que l'on peut renforcer et contrôler en la programmant de façon séquentielle. G.Palmade, en 1953, les définit comme des méthodes pédagogiques qui :

(...) impliquent en fait une activité dans l'acte même par lequel on apprend certaines connaissances en les découvrant. [Et qui] selon le développement de l'enfant le font participer activement à l'élaboration même des connaissances [et] mettent en jeu son activité créatrice, au

⁷⁹⁷ Tilquin, A., *Le behaviorisme*, in : Foulquié, Paul, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris : Puf., 1962, p. 69.

⁷⁹⁸ Thorndike, E.L. *Educational psychology*. New York, Teachers College, 1921.

*lieu qu'il reçoive passivement du maître ou du manuel. (...) C'est dans un sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte qu'il faut entendre l'activité qui doit se manifester dans les « méthodes actives ».*⁷⁹⁹

Mais alors, il n'y a guère de rapport entre une pédagogie *active* influencée par Rousseau et un enseignement par conditionnement, basé sur des paramètres externes d'adaptation comportementale et mentale, puis sur l'évaluation de la performance de l'action réalisée, tous posés hors du sens contextuel et personnel. On ne peut confondre méthodes actives et pédagogie comportementaliste, que si l'on désigne par cette expression *les méthodes et techniques pédagogiques qui utilisent et/ou qui provoquent l'activité de l'élève*, sans distinguer par cela une activité extérieure à soi ou imposée, d'une activité authentique qui *implique l'adhésion du sujet et la mobilisation de l'ensemble de ses forces psychiques*, comme le rappelle G.Mialaret en 1987.⁸⁰⁰ En France, depuis 1970, ces pédagogies séquentielles, fondées sur des *taxonomies d'objectifs pédagogiques* ou sur des *référentiels de compétences*, assez globalement issues du béhaviorisme, mais largement modifiées et complexifiées par l'influence des nouvelles sciences cognitives, se sont fait connaître et diffuser sous le nom de *pédagogie par objectifs*, puis sous celui de *pédagogie différenciée*. Cette pédagogie par objectif, théorisée en 1962 par l'américain R.F.Mager, consiste à définir explicitement les objectifs d'enseignement en termes comportementaux. Il écrit : *un objectif est la description d'un ensemble de comportements ou de performances dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent.*⁸⁰¹ Parmi les premiers théoriciens de langue française de leur application systémique à l'enseignement, après les anticipations du psychologue P.Naville, il y a eu, pour ce qu'il en est de la pédagogie par *objectifs*, V. et G. de Landsheere, L.d'Hainaut, D.Hameline.⁸⁰² Avec l'idée de pédagogie *différenciée*, théorisée par L.Legrand en 1986, à la suite des travaux datant de 1956 du psychologue de l'éducation canadien B.Bloom⁸⁰³, on a pu assister à la formation d'une conception assez systématique des notions d'activité individuelle, de différenciation des apprentissages en fonction des besoins, de types de comportements cognitifs, de procédures d'évaluation, de stratégies d'apprentissage et d'objectifs compétentiels hiérarchisés. Dans la logique d'aménagement du système éducatif qui est la sienne, L.Legrand écrit :

*Dans un tel système, [celui de la différenciation pédagogique] l'essentiel n'est pas le savoir constitué, tel qu'il est défini dans chaque discipline académique, mais les compétences de l'élève individuel face à ce savoir possible. Les programmes doivent donc être définis en objectifs comportementaux, c'est-à-dire en compétences actualisables dans des activités du sujet ayant appris. L'apprenant tel qu'il est, avec ses connaissances, ses modes de pensée et d'agir, sa structure mentale, est au cœur du dispositif.*⁸⁰⁴

⁷⁹⁹ Palmade, Guy. *Les méthodes en pédagogie*. Paris, Puf, 1998, p. 92-93.

⁸⁰⁰ Mialaret, Gaston. *La psycho-pédagogie*. Paris, Puf, 1987, p. 64-65.

⁸⁰¹ Mager, Robert Frank. *Comment définir les objectifs pédagogiques?* Paris, Dunod, 1994, p. 5.

⁸⁰² De Landsheere, Viviane et Gilbert. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, Puf, 1975. D'Hainaut, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris, Nathan, 1980. Hameline, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris, ESF, 1979.

⁸⁰³ Bloom, Benjamin. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Montréal, Education Nouvelle, 1969.

⁸⁰⁴ Legrand, Louis. *La différenciation pédagogique*. Paris, Scarabée, 1986, p. 43.

On observera que si de telles orientations ont pu se présenter comme étant la continuation des pédagogies actives, cela n'en était pas vraiment le cas. Plusieurs raisons à cela. Le monde à découvrir y est déjà constitué et pré-ordonné, les capacités individuelles y sont déjà répertoriées, les actions à mener déjà spécifiées, les attentes quant à la personne de l'élève prédéterminées, les apports de sa subjectivité déjà modélisés. De plus, si l'on a abandonné le référent premier des savoirs disciplinaires, ce n'est point pour libérer la volonté et la sensibilité subjective de l'abstraction scolastique et dégager l'expérience, c'est pour organiser les processus mentaux et pratiques qui doivent permettre d'atteindre à des objectifs cognitifs attendus. A partir du moment où la mesure des facultés qu'appelait Rousseau est devenue en pédagogie, plus précisément dans le cas de la sensibilité, ce qui suit, comme l'écrit G.Mialaret en 1984 :

*La sensibilité est la qualité d'une épreuve qui permet à celle-ci de distinguer les différents sujets ou les différents éléments d'une situation ; une épreuve sensible permet de classer les individus sans ex æquo ; elle permet de faire un bon diagnostic différentiel.*⁸⁰⁵

, on peut penser qu'il ne s'agit plus du *principe actif*, ni même de *méthodes actives*, mais d'une vision psychologique positiviste et technique des différences individuelles afin de les classer et de les répertorier dans des dispositifs différenciés de performance. Ce n'est plus au sens de Rousseau et de Kant, du rapport entre sensibilité et raison pratique qu'il s'agit, ni de la formation du caractère moral individuel, mais d'une raison instrumentale, voire d'une instrumentalisation à travers son évaluation affective et cognitive de la personne humaine. Une psychotechnique. Et pour accuser le trait, en 1968, l'un des principaux théoriciens de ce qui doit devenir selon lui une *technologie de l'enseignement*, le psychologue américain béhavioriste B.F.Skinner (1904-1990) récusera comme théories abstraites et anciennes les pédagogies fondées sur l'action, l'expérience personnelle et le tâtonnement expérimental, y compris chez les premiers béhavioristes. Il formule alors son programme pédagogique de la façon suivante :

*Des progrès décisifs ont été réalisés au cours des dernières années dans le domaine de l'apprentissage. Des techniques particulières ont été mises au point qui visent à l'arrangement systématique de ce que l'on appelé les contingences de renforcement – ou, en d'autre termes, les relations entre le comportement et ses conséquences. Nous disposons ainsi de moyens de contrôle du comportement d'une efficacité inégalée jusqu'ici.*⁸⁰⁶

C/ A l'encontre des orientations mécanicistes des premiers béhavioristes, il tout à fait remarquable que ce soit en référence à une lecture de Rousseau que le psychologue Claparède ait justifié son concept d'*éducation fonctionnelle*, favorable aux méthodes pédagogiques nouvelles, au tout début du 20^e siècle. Est considérée comme *fonctionnelle*, toute réponse psychique et comportementale aux contraintes et stimulations du milieu dont l'installation et l'affermissement

⁸⁰⁵ Mialaret, Gaston. *La pédagogie expérimentale*. Paris, Puf, 1991, p. 80.

⁸⁰⁶ Skinner, Burrhus Frederic. *La Révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1969, p. 15.

dépendent de son degré d'utilité, du niveau de satisfaction qu'elle apporte à un besoin, un désir, un intérêt, ressenti et représenté tel par le sujet humain. C'est donc la signification de cette réponse pour le sujet qui est privilégiée et non pas l'éventuel mécanisme prévisible de sa constitution. Reprenant conjointement l'utilitarisme de Rousseau et le pragmatisme de Dewey pour réfuter le comportementalisme de Watson et la *réflexologie* du psycho-physiologue russe V.M. Bechterev (1857-1927), Claparède, en 1911, montre que l'activité issue de la vie mentale est déterminée par la perception d'un écart entre les besoins et les moyens de les satisfaire :

*L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui.*⁸⁰⁷

Il y a donc en ce sens anticipation subjective d'un effet réel et jugement de finalité. Car en effet :

*L'activité psychique ne doit en effet jamais être détachée des conditions de milieu qui l'on fait éclore. Appliquée à l'enfant, cette méthode fonctionnelle nous fait interpréter ses actes en les rapportant non pas à une mesure étrangère à sa mentalité propre, mais aux besoins mêmes qu'ils ont pour but de satisfaire. Pour se rendre compte de ces besoins, de ces expériences que fait l'enfant et dans lesquelles son moi est engagé, il est indispensable de se mettre à son niveau, de considérer sa vie comme un tout autonome.*⁸⁰⁸

Toute la question étant alors , en ce cas, de savoir si une telle notion conduit à une pédagogie reliée à une raison pratique, non instrumentale, impliquant la persistance, au sens de Kant, d'une subjectivité transcendantale dont l'enfant serait porteur par son identité de sujet, ou non. C'est-à-dire, ici, d'une capacité d'invention fortement individualisée de son expérience, source idoine et profonde par la suite d'une raison et d'une morale commune. Par ailleurs, on peut se demander si une telle pédagogie *fonctionnelle* permet de ne pas réduire l'action pédagogique à une simple psychosociologie de l'adaptation sociale, instrumentale et gestionnaire, dont les finalités ne seraient que celles du conditionnement efficace des individus. Ne vient-elle pas toujours aussi se confondre avec une fonctionnalité sociale surdéterminante qui l'absorbe et annule aussitôt ses effets inducteurs d'indépendance pour l'enfant ?

Pour autant, l'opposition, en pédagogie, d'une raison pratique liée à la sensibilité individuelle à un culturalisme institutionnel et historique, du libéralisme à la directivité, de la formation de soi à l'instruction, comporte elle aussi des voies médianes. Par exemple, on peut considérer que l'inné rationnel, s'il en est, n'est que conditionnel et très évolutif. Il ne se déploie véritablement dans toutes ses potentialités qu'au seul contact de l'activité suscitée, donc impliquée et induite par les besoins de l'apprentissage, organisée et finalisée par eux. C'est là une hypothèse d'orientation constructiviste qui est présente, certes de manière différente, chez des psychologues comme Piaget et Vygotsky. Mais alors, s'agit-il encore de faire prévaloir les apprentissages plus ou moins spontanés, dus à l'initiative des enfants et toujours corrélatifs du milieu environnemental et

⁸⁰⁷ Claparède, Edouard, *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 21.

⁸⁰⁸ Claparède. *Ibidem*, p. 99-100.

social local, strictement empiriques, ou bien des apprentissages provoqués par l'action éducative et d'enseignement finalisée des adultes, telle que Durkheim a pu en montrer l'existence dominante comme fonction nécessaire à toute organisation sociale ? On répondra à cette question en affirmant que l'existence de l'enfant est toujours sociale et singulière, mêlée d'institution et de spontanéité, et qu'il paraît difficile de les séparer. On peut alors postuler, sans s'éloigner en rien de Rousseau, la possibilité une articulation du spontané et de l'institué, du découvert et du reçu, fortement contextuelle et organisationnelle, qui ne prive pas l'enfant d'un libre usage de son initiative et de sa spontanéité. L'éducation nouvelle, dans sa libéralité, se voit alors rendue compatible avec les finalités d'un enseignement dit traditionnel, c'est-à-dire magistral et savant, directif et transmissif, parce que déterminé aussi par une visée de reproduction et de conservation. A condition que celui-ci ne soit pas fondé sur une vision purement dogmatique du savoir, mais intègre à la démarche pédagogique recherches et interrogations issues d'un vécu, observations et expérimentations véritables, manipulations concrètes et réalisations instrumentales. Mais pour cela, il faut pouvoir et savoir s'appuyer sur l'expérience et la perception de l'enfant, sur ses conceptions propres, sans présumer immédiatement l'assimilation et la reproduction par lui des connaissances formalisés et systématisés telles que l'adulte les comprend et les entend. Ce qui est inutile, si l'on se fie à Rousseau. En quelque sorte, il s'agit là de promouvoir une éducation fondée sur la patience du concept qui implique disponibilité et progressivité, sens de l'observation et *inactivité* de la part de l'éducateur. Une telle orientation nécessite, pour l'enseignant, de savoir saisir propositions, occasions, suggestions et conceptions venues de l'élève, afin de permettre à celui-ci, à travers ses initiatives, de développer ses capacités par sa propre activité devenue action finalisée et concertée. L'éducateur adopte dans ce cadre la position d'un *gouverneur*, au sens impulsé par Rousseau. Il encadre et oriente, légitime ou empêche, favorise et institutionnalise, sans jamais commander. Certes, quant à la maîtrise d'un savoir, cela n'est pas sans limites, car il n'est pas toujours vérifié que l'on maîtrise mieux ce que l'on a découvert par soi-même. G.Palmade rappelle que *la maîtrise de l'usage opérant d'un savoir intellectuel donné est en partie distincte de la construction de ce même savoir.*⁸⁰⁹

On peut éventuellement résoudre un telle difficulté en associant les élèves entre eux au sein de réalisations communes, de travaux qui leur permettent de mettre en œuvre ce qu'ils apprennent ou ont appris, de construire et d'utiliser les éléments du savoir dans leur expérience. Ils peuvent aussi s'appliquer à résoudre de façon coopérative des problèmes suscités par la compréhension du réel, éventuellement en s'appuyant sur des fichiers et des ressources disponibles dans leur école. C'est ce que la pédagogie moderne du 20^e siècle a appelé, depuis l'action éducative de l'instituteur C.Freinet, inspirée par la philosophie pragmatique du pédagogue et psychologue américain

⁸⁰⁹ Palmade. Op. cit. , p. 94.

J.Dewey, et dans un sens non administratif et gestionnaire, aujourd'hui presque totalement oublié, une pédagogie de *projet*. Dewey écrivait en 1929 :

*Il s'agit de nous débarrasser de l'idée funeste qu'il y aurait opposition entre l'expérience de l'enfant et les divers sujets qu'il rencontrera au cours de ses études. Il faut faire voir que l'expérience de l'enfant renferme déjà en elle-même des éléments – faits et vérités – de même nature que ceux que contiennent les études élaborées par la raison des adultes ; (...) d'autre part, il s'agit d'interpréter ceux-ci comme le résultat organique de forces à l'œuvre dans la vie de l'enfant, et d'y découvrir les moyens de donner à l'expérience insuffisante de l'enfant une maturité plus riche.*⁸¹⁰

Cette pédagogie qui insiste sur la nécessité de relier le faire et le concevoir et qui s'appuie sur l'expérience de l'enfant, de l'élève, sur ses énergies volontaires, comporte un aspect supplémentaire, non abordé par Rousseau, qui est d'associer les enfants entre eux autour d'une réalisation, d'un *projet*⁸¹¹. En 1918, le pédagogue américain W.H.Kilpatrick (1871-1965) distingue quatre types de projets : de réalisation, d'utilisation, problématique, d'amélioration. La réunion autour d'un projet organisé, tend à produire des effets de coopération sociale, d'entraînement mutuel et de tutorat entre enfants. Ils permettent de conjuguer l'appréhension enfantine des objets à leur niveau et une progression raisonnée de leur compréhension, cela par l'interaction sociale et les progrès dus à la réalisation d'un but commun. Dans une telle orientation, pragmatique, il s'agit de développer apprentissage moral et cognitif, théorique et pratique, imaginatif et réflexif, sans jamais avoir besoin de les dissocier, ni de spécialiser les contenus d'apprentissage étroitement, ni non plus d'imposer des programmations préétablies indépendamment des besoins dynamiques manifestés par les enfants. Par *pragmatique*, il faut entendre, au sens du philosophe américain C.S.Peirce (1839-1914) et comme le rappelle W.James, que la clarté d'une pensée, déterminée par notre degré de croyance en elle, donc aussi sa valeur de règle pour l'action, dépendent du type de conduite qu'elle est susceptible d'induire, ou des effets qu'elle implique.⁸¹² Le pragmatisme privilégiant toujours comme critère normatif l'analyse de la valeur et du sens de l'acte consécutif à une pensée, sur la définition abstraite du sens de son principe.

En ce sens, la coopération entre enfants, médiée par des règles d'association, liée à des enjeux de connaissance, contractualisée et disposée sous la tutelle de l'enseignant, permet une mobilisation de l'intérêt et de l'affectivité, un *enthousiasme* partagé entre élèves pour l'action menée et les apprentissages qu'elle occasionne. Si elle peut être dite pédagogie pragmatique, c'est parce qu'elle est tournée vers le faire, vers des pratiques opératoires. Elle permet aussi aux enfants de rassembler, de relier entre eux affectivité, imagination, action et compréhension, autour d'enjeux de réalisation, d'appropriation commune et de rationalité, exactement comme Rousseau préconisait

⁸¹⁰ Dewey, John, *L'Ecole et l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, p. 97-99.

⁸¹¹ Le terme de *pédagogie de projet* n'est pas dû à J.Dewey, bien qu'il l'ait inspiré. Il a été forgé, dans l'esprit du pragmatisme appliqué à la pédagogie, par William H. Kilpatrick. En 1918, il publie aux Etats-Unis un texte intitulé : « The Project Method ». Teachers College Record, 1918.

⁸¹² James, William, *Le pragmatisme*. Paris, Flammarion, 2007, p. 113-114.

qu'ils puissent le faire par eux-mêmes. Comme elle repose sur un échange entre enfants et sur des réalisations concrètes, elle permet aussi que l'expérience établisse des rapports entre les choses, les relie entre elles. De plus, comme le soutient Vygotsky, une telle interaction sociale implique une première synthèse cognitive commune qui donnera lieu, en un second temps, à des appropriations individuelles. Elle comporte une appréhension logique et réflexive induite par l'expérience, partagée à plusieurs, des objets et matériaux abordés. L'enthousiasme, le dynamisme de l'affectivité et l'expérimentation par soi-même, ici partagée à plusieurs à un même niveau de compréhension, sont donc favorisés au point de faire surgir cette *expérience non encore acquise*, et ces *sentiments non encore éprouvés*, qui, selon Rousseau, séparent l'enfant de l'adulte enseignant. En 2007, pour caractériser de telles formes coopératives d'apprentissage au sein de groupes d'activité, A.Baudrit écrit:

*L'interdépendance fonctionnelle autorise des coordinations entre les membres des groupes sur la base d'une répartition, par eux-mêmes, des tâches et des activités. Elle s'appuie fortement sur des habiletés sociales comme : savoir écouter, ou prendre la parole, être capables de s'organiser à plusieurs ou de surmonter d'éventuels désaccords. Les stratégies collectives de résolution de problèmes, ou de réalisations d'activités, sont de la sorte privilégiées. De son côté l'hétérogénéité mesurée permet de dynamiser la réflexion groupale, elle paraît interdire la recherche de consensus trop faciles. (...) Enfin, l'égalité des statuts garantit une participation et un engagement minimum de chacun dans l'activité collective, évitant ainsi des travers du genre domination/soumission ou des relations du type experts/novices.*⁸¹³

D'une telle orientation pédagogique, on donnera à titre d'exemples : l'entretien et la réfection par les enfants des locaux d'une école ; l'édition, l'impression et la diffusion d'un journal ; la gestion d'une coopérative pour financer les activités communes ; l'organisation de festivités, de voyages de découverte, de visites ; la confection de livres, de films, de fresques ; l'écriture, puis la représentation d'une pièce de théâtre ; le fonctionnement de la classe en conseil coopératif ; les actions de recherche documentaire ; les sorties d'étude visant la compréhension d'un milieu donné ; les enquêtes historiques, scientifiques, économiques, médicales, sociales, menées à partir d'observations et de questionnaires ; l'élevage d'animaux ; l'enseignement par tutorat des aînés aux plus petits ; l'entretien d'un jardin potager ou d'agrément ; la fabrication d'instruments techniques pour mener à bien des expériences sur le milieu naturel ; la mise en place d'un orchestre ou d'une chorale ; la confection de livrets à partir des objets de connaissance abordés et des expérimentations menées ; la fabrication artisanale d'objets d'utilité ; la réalisation d'exposés en classe. Tous sont des formes de projets. Le principe directeur d'une telle pédagogie de projet étant que tout apprentissage doit relier acquisition de connaissances, développement de savoir-faire, mobilisation de l'intérêt, auto-organisation et socialité, réalisations matérielles, tout en impliquant la responsabilité directe de l'ensemble des élèves membres du groupe constitué autour de ce projet à partir des buts auxquels ils ont consenti, ou qu'ils se sont donnés. Une telle pédagogie qu'on dira aussi *interactive*, n'implique

⁸¹³ Baudrit, Alain. *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 121.

nullement la disparition de l'action enseignante et son pouvoir de direction et de contrôle de l'activité et des référents. Elle ne peut fonctionner que si un enseignant en est le garant, a contribué à sa définition et se montre déterminé à en assurer la finalisation.

6-2-4-2 A la suite d'un tel exposé des théories pédagogiques du *self government* et des formes coopératives interactives d'apprentissage et d'auto-éducation, une importante objection reste tout de même présente. Remarquons qu'elle s'appliquerait aussi à Rousseau, dès qu'on prend au sérieux son idéal pédagogique. Dans ces orientations pragmatiques, ne faut-il pas craindre l'apparition d'un défaut de transmission du savoir et de la connaissance, ainsi que de la culture commune, tel qu'il est requis dans l'instruction des enfants ? De tels savoirs, ne vont-ils pas tendre à se voir dilués et réduits, ainsi qu'instrumentalisés, dans des activités, en soi intelligentes et utiles, certes formatrices aussi, mais qui risquent de cesser d'instruire aux disciplines savantes et rigoureuses de la langue, de la science, de la technique et des arts, ainsi qu'aux valeurs fondamentales et fondatrices qui relient les générations entre elles et nous humanisent ? En 1960, la philosophe H.Arendt, témoin de ces pratiques pédagogiques très répandues dans la société américaine depuis le début du 20^e siècle, et qui estime qu'on assiste à la crise de l'éducation occidentale, écrit :

*(...) c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. (...) Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible le faire à l'apprendre.*⁸¹⁴

A une telle objection, on peut répondre par la négative, si et seulement si l'action éducative et d'enseignement, sait relier avec pertinence et constance, actions menées, réalisations des enfants et introduction de contenus de connaissances qu'ils devront mobiliser et maîtriser pour mener à bien leurs projets. Il n'y a pas de raison absolue que la pédagogie de l'activité, l'éducation négative de Rousseau, signifie la disparition et le renoncement des enseignants à toute transmission de connaissances, à un refus de toute culture. Ce sont plutôt les modalités de cette transmission qui se déplacent de la personne de l'enseignant vers l'action des élèves, vers des dispositifs empiriques et pratiques, dynamiques et comportant une libre expression des élèves. Certes, c'est là un paradoxe et qui ne tient que si l'enseignant agit véritablement envers les efforts et les progrès des élèves de façon indirecte, mais rigoureuse, par des interventions plus ponctuelles, en sachant qu'un tel art est bien plus difficile à maîtriser que celui d'une transmission magistrale directive et directe. En 1965, Piaget n'écrivait-il pas :

Les méthodes actives ne conduisent donc nullement à un individualisme anarchique, mais, et notamment s'il y a combinaison du travail individuel et du travail par équipes, à une éducation de l'autodiscipline et de l'effort volontaire. [Mais] les méthodes actives sont d'un emploi beaucoup plus difficile que les méthodes réceptives courantes [parce] qu'elles demandent au maître un

⁸¹⁴ Arendt, Hannah. « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, 1972, p. 234-235.

*travail bien plus différencié et bien plus attentif, tandis que donner des leçons est moins fatiguant et correspond à une tendance beaucoup plus naturelle à l'adulte en général et à l'adulte pédagogue en particulier.*⁸¹⁵

6-2-5 S'appuyer sur le plaisir et le désir, plutôt que sur la lecture.

6-2-5-1 Le cinquième postulat découle du précédent et affirme qu'il ne faut rien enseigner par la contrainte, au risque de provoquer inattention et ennui chez l'élève et qu'il faut s'appuyer sur *l'avantage actuel* qui seul motive l'apprentissage. Par avantage, il faut entendre le goût que l'on prend à quelque chose et qui nous le rend utile et agréable. Il s'agit donc ici d'associer la non directivité, favorable au choix, et l'utilité, au sens d'une motivation à l'activité causée par le plaisir. En ce sens, il faut soutenir les intérêts de l'enfant plutôt que de croire devoir les lui imposer : *l'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin.* Nous verrons, que chez Rousseau, un tel postulat est sous la condition d'une proposition intercalaire, subséquente, relative au statut de la lecture dans l'éducation.

A/ C'est le *plaisir* pris à l'activité ou son *désir* qui seront sources véritables de la motivation pour l'enfant et non point l'affirmation abstraite édifiante par l'adulte de la valeur d'un apprentissage et du devoir d'y adhérer, ni non plus l'obligation d'obéissance. Il écrit en ce sens :

*Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité ; autrement quel motif les pousseraient à l'apprendre ?*⁸¹⁶

La méthode *inactive* interdit au maître d'imposer des apprentissages que l'élève ne souhaiterait pas, parce qu'il n'en aurait pas l'usage ou n'y verrait que déplaisir et inutile contrainte. Une telle imposition le priverait de tout exercice d'un libre-arbitre quant aux objets de savoir et écarterait la possibilité d'une motivation personnelle, tout en l'éloignant de son expérience. Rousseau écrit :

*L'âge paisible de l'intelligence [12/15ans] est si court (...) que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant. Il ne s'agit pas de lui enseigner les sciences mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre. (...) Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet [l'étude] : mais ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours plaisir ou le désir qui doivent produire cette attention.*⁸¹⁷

Le refus d'une imposition excessive de l'étude par le maître, au risque de l'ennui et du dégoût, et la nécessité de le prévenir n'est pas absolument nouveau. Rousseau cite lui-même à ce propos le rhéteur et philosophe latin Quintilien (40-118) qui écrivait :

*En premier lieu il faut veiller à ce que l'enfant, qui ne peut encore y prendre goût, ne déteste pas les études et qu'il n'en aille pas redouter l'amertume une fois ressentie, même après les années consacrées à l'éducation.*⁸¹⁸

⁸¹⁵ Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël-Gonthier, 1969, p. 96.

⁸¹⁶ *Emile*, T.1, Liv. II, p.120.

⁸¹⁷ *Ibid.*, T.1, Liv. III, p.197.

⁸¹⁸ Cité par Rousseau : T.1, liv.II, p. 121.

Pour autant, l'orientation adoptée par Rousseau n'est pas traditionnelle, ni classique. Ne serait-ce que parce qu'elle écarte livres et lecture, sources de déplaisir, et n'en fait plus les vecteurs majeurs de toute éducation et instruction. Il est crucial de remarquer que c'est ici l'instruction édifiante de l'enfant par la lecture qui est donné comme exemple négatif d'éducation par Rousseau. Dans un premier temps, il critique et moque l'enseignement donné aux enfants des fables de La Fontaine : *je dis qu'un enfant n'entend point les fables qu'on lui fait apprendre* ; celles-ci s'avérant pour eux incompréhensibles, porteuses d'une vérité morale par trop dissimulée et, de plus, susceptibles de leur faire aimer le vice sans discernement.⁸¹⁹ A partir de quoi, Rousseau prend l'obligation à lire de l'éducation comme l'exemple même d'une contrainte qu'il faut écarter, d'un devoir inutile, parce qu'il n'apprend rien aux enfants dont ils n'auraient déjà fait par eux-mêmes l'expérience :

*En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on sait leur donner.*⁸²⁰

B/ Ici apparaît la proposition subséquente que nous avons mentionnée. Avant que d'en venir à la place du plaisir et du désir en pédagogie, accordons lui quelques analyses. La suspicion d'un Rousseau quant aux livres, à l'instruction livresque, est un motif connu. Elle s'accompagne chez lui également d'une condamnation du recours précoce à l'écriture dans l'éducation. Une écriture que l'on pourrait qualifier chez, et selon Rousseau, comme ayant la valeur d'un *dangereux supplément*, écrit le philosophe J.Derrida, en utilisant une expression employée par Rousseau en un tout autre contexte, celui des dangers d'une sexualité solitaire qu'il a éprouvé étant jeune homme. Selon Derrida, condamner le recours à l'écrit dans l'éducation, témoigne d'une vision profondément négative de celle-ci dont il analyse longuement les présupposés.⁸²¹ Derrida analyse la condamnation par Rousseau de l'écrit, parce qu'il éloignerait le sujet humain de la proximité naturelle de la pensée et de la parole qui, seule serait vérité, comme l'expression d'une volonté réparatrice de restaurer une *métaphysique de la présence*. Par une telle expression, Derrida désigne le rêve d'une parfaite adéquation de la pensée au monde et d'une intégrité de soi à soi-même que rien n'aurait jamais dû altérer, surtout pas livres et écriture. Mais il y a là aussi l'expression d'une ambivalence complexe. Car, si le supplément de l'écriture, affirme Derrida, vient finalement, pour l'auteur qu'est Rousseau, suppléer à l'absence, participer de son éventuelle réparation, il signale encore la présence de cette absence, d'un écart du signe et de la chose, certes dangereuse à l'affirmation volontaire d'un soi qui serait proche de sa propre nature, mais tout autant nécessaire à sa possibilité ou à sa restauration. Dualité ambivalente qui serait de plus, malgré les dires de Rousseau, déjà au travail dans la parole en tant qu'elle est aussi toujours déjà une écriture. Derrida écrit :

⁸¹⁹ *Emile*, T. 1, Liv. II, p. 115.

⁸²⁰ *Ibidem*, p.120.

⁸²¹ Derrida, Jacques. *De la Grammatologie*. 2^e partie, chpt.II. Paris : Edts. de Minuit, 1967, p. 203-234

*Le supplément n'a pas seulement le pouvoir de procurer une présence absente à travers son image : nous la procurant par procuration de signe, il la tient à distance et la maîtrise. Car cette présence est à la fois désirée et redoutée. Le supplément à la fois transgresse et respecte l'interdit. C'est ce que permet aussi l'écriture comme supplément à la parole ; mais déjà la parole comme écriture en général.*⁸²²

Par cela, écrit Derrida, on comprend que Rousseau veut suppléer au sentiment d'une absence, à un manque dans l'être, à la perversion de la nature ; une nature pour laquelle il éprouve en une blessure intime l'affaiblissement. Cette volonté réparatrice de suppléer à une défaillance dont l'écriture est le signe et le symptôme, la perte et la structure, une *addition* malheureuse, mais aussi pour l'auteur Rousseau, le remède, le *substitut* heureux, serait, selon Derrida, l'une des dispositions signifiantes clefs de sa conception de l'éducation. Elle serait la raison d'être profonde de sa condamnation de la lecture, ce *fléau de l'enfance*, et de l'écriture en son sein.

C/ Une telle condamnation de la lecture n'a pas été sans effet sur l'évolution pédagogique de la modernité. Elle l'a admise à la fois comme objective: la connaissance nécessite l'expérience concrète, l'observation et l'invention, sans quoi elle est vaine, -- en cela la lecture n'est jamais immédiatement source de savoir pour l'enfant ; et, de manière relativement irrationnelle, évaluée négativement : l'érudition, le contenu des livres, n'est jamais en soi que « culture morte » qui étouffe l'intelligence. Or les deux orientations ne sont nullement équivalentes. Sur ce point, comme sur bien d'autres, la réception de Rousseau se montre donc contradictoire, du fait de l'ambiguïté fréquente de la signification de ses thèses. Car, indépendamment d'une telle suspicion, il est vrai qu'il ne suffit pas, de sept ans à quinze ans, d'être confronté aux livres pour aimer les lire et apprendre d'eux, ni même après. La discussion, depuis les travaux du pédagogue Decroly, de la question du rapport de l'enfant au texte écrit et à son sens, notamment la clause de la *globalité*, c'est-à-dire de la perception imaginaire syncrétique du sens chez l'enfant, qui n'est pas alphabétique, peut se voir située dans le prolongement direct de la critique de Rousseau. En 1904, Decroly écrit :

*Des enfant du même âge sont réunis dans un même local (...) dans le but de leur introduire de gré ou de force quoi ? Des hiéroglyphes que nous appelons chiffres, d'autres hiéroglyphes que nous appelons lettres, qu'ils doivent alors pendant des heures durant manipuler, dont ils doivent reconnaître et reproduire la forme ou le son, sans qu'ils voient en rien le but, l'utilité, ni surtout l'agrément d'un tel travail.*⁸²³

On retrouve très exactement ici les mots de Rousseau, ceux d'*utilité* et d'*agrément*. Comme si, indépendamment de la difficulté réelle pour l'enfant que comporte l'accès au livre, au texte écrit, plus précisément ici au code alphabétique, celle-ci apparaissait comme l'exemple princeps, dans les conceptions de l'éducation nouvelle, de ce qui s'oppose à l'intérêt de l'enfant.

⁸²² Derrida, *Grammatologie*, p. 223.

⁸²³ Decroly, Ovide. *Discours de Renaix*. 1904. Inédit, in : Houssaye, Jean. *Quinze pédagogues*. Paris, Bordas, 2000, p. 133.

J'ajouterai qu'au-delà des difficultés de l'apprentissage du déchiffrement phonétique des graphèmes, liées au caractère arbitraire du signe linguistique, à cette *différance* qui travaille tout signe linguistique en inscrivant l'absence et le différé du temps dans l'existence humaine, cela selon Derrida, c'est la question de la venue du texte dans la parole, comme voix, qu'il faudrait prendre en compte sur le plan pédagogique. Elle serait la clef du problème posé par l'entrée dans la lecture, c'est-à-dire la nécessité initiatrice de devoir d'abord proférer le texte pour l'autre, afin qu'il soit lu ensuite par lui. Pour qu'un enfant lise et donne sens à ce qu'il lit, il y faut aussi une parole interprète et donatrice qui vient animer le texte et le lui faire entendre et qu'elle lui soit adressée en tant que personne singulière, qu'il se fasse déjà lecteur en étant auditeur. Mais de cela Rousseau ne parle jamais, de cette adresse subjective et de vive voix du texte à l'autre, avant qu'il ne puisse le lire. Pour autant, l'éducation qu'il préconise est bien aussi celle d'un précepteur, d'un *gouverneur* entretenant une relation intersubjective avec son élève. Quant à Decroly, il fait de tout de même de *l'expression* verbale, puis écrite de l'enfant, le troisième des moments de l'apprentissage, après ceux de *l'observation* et de *l'association*, et cela avant même que ne soit introduite l'étude de documents imprimés dans l'école. Chez Rousseau, le refus de la lecture comme vecteur principal de l'éducation et de l'enseignement, appartient aussi à la nature de son analyse du psychisme infantin. C'est le point de vue empiriste et sensualiste qui prédomine, comme il prédominera aussi chez Decroly et Montessori.

Quant à la condamnation de la culture livresque par Rousseau, elle n'est pas sans rappeler, sur un autre plan, la critique de l'enseignement de la scolastique médiévale, menée à la Renaissance par les Humanistes, car jugé selon eux par trop théorique. Ils ont pu le qualifier de *pédant* parce qu'inutilement intellectuel et sophistique, trop détaché de la vie réelle, préférant les mots comme vecteurs purs des idées logiques à l'observation des choses et aux sentiments. Cette critique de la scolastique, de la philosophie des *écoles*, originellement de la science et théologie des universités catholiques, relayée par Montaigne, on la retrouve au 20^e siècle chez l'instituteur et pédagogue Freinet. Comme bien connu, il fut le principal théoricien et praticien militant des méthodes actives dans la France d'après la seconde guerre mondiale. En 1946, Freinet, parlant d'une *déformation professionnelle* dans la formation des enseignants, écrit :

*Vous persuadez aux enfants qu'ils doivent apprendre telle et telle chose dont ils ne distinguent pas l'utilité. (...) ; vous les gavez de mots et de notions dont vous ne sentez pas vous-mêmes les rapports intimes. (...) Vous ne leur laissez jamais la possibilité de réfléchir, de juger, de choisir, de décider.(...) Vous avez été entraînés à travailler exclusivement sur le terrain de la pensée plus ou moins abstraite et de la spéculation scolastique. (...) Vous raisonnez fort bien de l'exercice de ces facultés par l'étude intellectuelle ; l'idée ne vous vient même pas à l'esprit qu'il puisse y avoir d'autres formes d'exercice et de culture de la mémoire, de l'imagination, du raisonnement et des vertus sociales.*⁸²⁴

⁸²⁴ Freinet, Célestin. *Oeuvres Pédagogiques*. Tome 1. *L'Education du travail*. Paris : Seuil, 1994, p. 115-117.

On retrouve donc bien dans le discours de l'école active, *moderne* chez Freinet, la dénonciation rousseauiste d'une culture ou d'un savoir qui serait coupé de la vie, parce que trop livresque et fait de techniques *anti-naturelles*. Plus généralement, la critique du caractère douteux d'une science philosophique trop intellectuelle, ou de l'inanité à traiter des concepts selon des textes, parfois fragmentaires, sans se référer aux propriétés des choses, est plutôt ancienne. Elle est relativement récurrente dans la pensée européenne, puisqu'on la trouve déjà chez le philosophe Boèce (480-525).⁸²⁵

D/ Dans la mesure où *il n'y a point de science de mots*, dit Rousseau, et que les enfants n'ont pas de *vraies idées*, puisqu'ils perçoivent et pensent à partir d'images et de sensations, ils n'ont pas de *véritable mémoire* non plus, la mémoire des images et des sensations n'en étant pas une en soi. En ce sens la culture livresque et savante, abstraite et sémiologique, ne leur apprend rien qu'ils puissent concevoir. Elle est donc largement inutile parce qu'elle se limite à la mémoire des signes, donc à une *multitude d'images* :

*La plupart des savants sont à la manière des enfants. La vaste érudition résulte moins d'une multitude d'idées que d'une multitude d'images. Les dates, les noms propres, les lieux, tous les objets visés ou dénués d'idées, se retiennent uniquement par la mémoire des signes.*⁸²⁶

Il est clair que, pour Rousseau, le texte écrit, dans sa valeur symbolique, grammaticale et logique, ne détient pas en lui-même la délivrance d'un sens objectif :

*En général ne substituez jamais le signe à la chose que quand il vous est impossible de la montrer ; car le signe absorbe l'attention de l'enfant et lui fait oublier la chose représentée.*⁸²⁷

Les mots écrits n'ont donc de sens objectif et représentatif, ne valent comme idée, que dans la mesure où ils signifient et signalent des choses perçues et aperçues que nous connaissons d'expérience et sur lesquelles nous avons pu réfléchir. Le philosophe Saint Augustin, comme nous l'avons exposé, dit la même chose, mais pour des raisons plus platoniciennes et théologiques : *car lorsqu'un signe m'est donné, si j'ignore ce dont il est le signe il ne peut rien m'enseigner, et s'il m'en trouve instruit que m'enseigne-t-il ?*⁸²⁸

Il est par ailleurs des plus significatifs de voir Rousseau affirmer que la mémoire des images et des sensations, en soi, n'en est pas une, puisque cela revient à s'opposer très directement à une épistémologie empiriste et sensualiste qui virerait à un simple mécanisme. Rousseau peut pourtant ici nous sembler proche de Condillac, puisque, comme pour lui, c'est seulement notre réflexion active, en tant qu'attention dirigée, qui est source de connaissance et d'idées, donc pas le simple exercice préalable, dû au pouvoir de l'attention, de la mémoire et de l'imagination. Selon Condillac, si la mémoire réveille les signes et les circonstances des choses qu'elle emmagasine, l'imagination

⁸²⁵ Boèce, *Isagoge*. Voir Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. Paris : Puf., 1983, T.1, p. 469-473.

⁸²⁶ *Emile*, T. 1, Liv. II, Note (1), p. 113.

⁸²⁷ *Ibid.*, T. 1, Liv. III, p. 194.

⁸²⁸ Saint Augustin. *De Magistro*. Paris : Klincksieck, 1993, p.72.

produit les perceptions mêmes et la réminiscence reconnaît le perçu passé, cela n'en est pas pour autant encore compréhension et intelligence du donné. Car, toujours chez Condillac, si nos perceptions objectives, fixées par notre attention, se trouvent liés avec *le sentiment de notre être et avec tout ce qui y a rapport*, passions, tempérament, état, besoins, cette première liaison de nos idées n'est encore que simple conscience des impressions, elle n'est pas encore réflexion. Pour qu'il y ait réflexion, il faut un détachement de l'âme de sa dépendance aux objets. Condillac écrit :

*Aussitôt que la mémoire est formée, et que l'exercice de l'imagination est à notre pouvoir, les signes que celle-là rappelle, et les idées que celle-ci réveille, commencent à retirer l'âme de la dépendance où elle était de tous les objets qui agissaient sur elle. (...) Cette manière d'appliquer de nous-mêmes, notre attention tour à tour à divers objets, ou aux différentes parties d'un seul, c'est ce que l'on appelle réfléchir.*⁸²⁹

Et c'est pour obtenir des enfants qu'il réfléchissent à partir de l'expérience acquise que, comme pour Rousseau, Condillac affirme qu'il faut les soumettre à des objets d'exercice de l'attention qui sont susceptibles d'augmenter en eux l'activité de la mémoire et l'étendue de l'imagination et non pas les obliger à étudier ce qu'ils ne peuvent pas encore comprendre, n'ayant pas encore assimilé la matière vécue de leur réflexion. Condillac écrit :

*(...) l'usage où l'on est de n'appliquer les enfants pendant les premières années de leurs études, qu'à des choses auxquelles ils ne peuvent rien comprendre, ni prendre aucun intérêt est peu propre à développer leurs talents.*⁸³⁰

A l'inverse, on peut aussi penser que Rousseau reconduit plutôt, avec l'enfance, une théorie cartésienne de la mémoire. L'expérience et le sentiment que l'on a par soi-même de sa propre conscience intérieure étant les points de départ véritables de toute assimilation, cela avant même qu'il n'y ait eu de réflexion démonstrative ou analytique sur des objets de perception. Là encore, les synthèses a priori de la philosophie kantienne viendront remédier à cette contradiction entre le sensualisme et la raison du cœur, qui paraît inévitable, si on ne peut les postuler comme formes de la liaison entre sensation, imagination et conception.

Pour autant, Rousseau n'oublie-t-il pas que, chez Condillac, c'est bien l'attachement par la mémoire d'idées (au sens de représentations sensibles) avec des signes choisis, qui fait cette mémoire humaine dont ne dispose pas l'animal ? Car comment disposer de son imagination, rappeler ses idées à dessein, si l'on ne peut jouer intentionnellement avec les signes, dit Condillac ? D'une façon plus contemporaine, postérieure à l'analyse de la prédication logique du philosophe G.Frege (1848-1925) ou du signe linguistique du philologue et linguiste F.de Saussure (1857-1913), on peut introduire ici, à l'insu de Rousseau, la mention du rôle spécifique que joue l'instance du langage et des signes dans le psychisme et la connaissance. Rousseau ne fait-il pas, à l'avance, l'économie de l'existence de cette *fonction symbolique* dont dépend la signification des

⁸²⁹ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris, Vrin, 2002, p. 38.

⁸³⁰ Ibidem, p. 39.

représentations et des perceptions, mais indépendante en sa forme et ses effets de l'expérience perceptive directe et structurante pour la pensée, comme on peut la trouver chez Piaget ? Car n'y a-t-il pas un usage non rationnel du langage, non réflexif, une puissance de la langue qui structure mémoire, perception et imagination avant même que nous réfléchissions, ne serait-ce que parce que le langage s'avère être une sorte de milieu psychique pour l'enfant ? N'y a-t-il pas autour des affects, des percepts, des images, toujours déjà de la parole et du langage, avant même que l'usage délibéré et conceptuel des formes de la langue occasionne chez l'enfant des opérations complexes de reconnaissance, de raisonnement et de conceptualisation ? Une telle thèse est étrangère à Rousseau. Pourtant, là encore au bord de se contredire, mais non sans génie, il a affirmé, comme s'il anticipait en cela des thèses cartésiennes innéistes du linguiste américain du 20^e siècle N.Chomsky, que les enfants : *ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que la nôtre.*⁸³¹ Il observe à cette occasion avec une étrange acuité pédagogique et linguistique, que leurs fautes de grammaire sont souvent dues à une application trop rigoureuse des règles mêmes de la grammaticalité. Il est inutile de les corriger sans cesse avec pédanterie, ajoute-t-il, ils le feront d'eux-mêmes avec le temps, puisqu'ils respectent des usages.

De la sorte, on voit nettement que Rousseau ne cesse pas d'osciller entre rationalisme et empirisme, entre innéisme et sensualisme. Mais l'argument de la grammaticalité innée, a pour lui une autre valeur qui est cohérente à ses analyses. Puisque les enfants possèdent une telle grammaire dans l'usage spontané qu'ils font de la langue, pourquoi vouloir leur imposer prématurément une culture écrite et livresque qui les dissuade de l'usage de leurs facultés en les éloignant d'emblée de leurs besoins propres et de leurs perceptions ? N'est-on pas ici à l'inverse d'un Pestalozzi, du côté de Fichte ? Or n'est-ce pas plutôt, pour Rousseau et Decroly, non pas tant un abus de lecture et de livres, un excès sémiotique, qui serait condamné, mais son usage trop précoce dans l'éducation et l'enseignement ? Parce qu'il médiatiserait trop tôt par les signes, avant l'expérience, l'observation, le développement de la parole et de l'expression, il écarterait de soi et des choses et n'apprendrait point en empêchant l'exercice de l'intelligence.

E/ Nous pouvons maintenant revenir à l'analyse du principal postulat. Au delà, à titre d'exemple, du *désagrément* que cause l'obligation de la lecture, c'est la question de la motivation de l'enfant qui est en cause, de la relation entre besoin d'apprentissage, désir et utilité d'apprendre. Ainsi Rousseau écrit que si l'on veut laisser naître quelque motivation pour la lecture, il ne faut point tourmenter mais susciter quelque plaisir chez l'apprenant :

Par quel prodige cet art si utile et si agréable est-il devenu un tourment pour l'enfance ? Parce qu'on la contraint de s'y appliquer malgré elle, et qu'on le met à des usages auxquels elle ne comprend rien. Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le

⁸³¹ *Emile*.T.1, Liv.I, p. 58.

*tourmente ; mais faites que cet instrument serve ses plaisirs, et bientôt il s'y appliquera malgré vous.*⁸³²

Contrairement aux théories pédagogiques traditionnelles et les plus anciennes qui identifiaient instruire et châtier, pour Rousseau la contrainte et la menace qu'elle fait peser d'une punition sur celui qui ne consent pas parce qu'il n'y trouve pas goût, ne mènent nullement à l'assimilation d'un art, d'une technique ou d'un savoir. On observera que la peur de la punition n'est d'ailleurs pas nécessaire à ruiner l'apprentissage, la seule restriction du dégoût et du désintérêt de l'activité imposée suffisent à rendre nulle auprès de l'élève l'action éducative et les buts qu'elle voudrait accomplir. Cette orientation favorable à l'absence de répression, s'avère pleinement conforme à l'énonciation de l'esprit émancipateur des quatre maximes du livre un, qui résumait initialement la démarche de Rousseau dans les sens d'une plus grande autonomie de l'élève ou de l'enfant :

*L'esprit de ces règles est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins d'exiger d'autrui.*⁸³³

Dans cet esprit, c'est seulement parce que l'élève fait l'expérience d'un semblant de gouvernement par soi, au moyen du choix qui lui est laissé de son activité et de ses objets d'intérêt, en fonction des circonstances, de ses besoins, de son intérêt vital actuel et du plaisir qu'il prend à ceux-ci, qu'il peut apprendre et s'épanouir, donc parce qu'il consent à quelque chose qui lui importe à lui. Disons, qu'il consent à ce qu'il conduit et qui le conduit. N'étant pas obligé d'obéir sans consentir, il n'est pas non plus encouragé à demander et à commander quand il ne peut pas se satisfaire, puisque l'adulte ne se pose pas en figure autoritaire toute puissante, pourvoyeur absolu, par sa personne, de biens et de lois, de satisfactions et de privations. Or, curieusement, ce pouvoir de libre décision qui est laissé à l'enfant n'est pas qu'une affaire de volonté. En philosophie, on désigne comme un choix libre la représentation réfléchie d'un but auquel on se doit, parce qu'on l'a conçu et décidé par soi-même. Il s'agit plutôt ici d'un intérêt pris à la chose que l'on fait qui nous entraîne à. La volonté n'est pas ici réflexive, raisonnante, prédéterminée, mais agie. Portée à. Elle relève d'un libre-jeu du désir individuel spontané, de son caractère finalement indéterminé et donc ouvert à la possibilité, puisque nous sommes dénaturés. Il dépend des circonstances, du besoin éprouvé de quelque chose et d'un acte, ainsi que d'une insuffisance éprouvée en soi-même. Rousseau écrit :

*L'Auteur des choses ne pourvoit pas seulement aux besoins qu'ils nous donne, mais encore à ceux que nous nous donnons à nous-mêmes ; et c'est pour toujours mettre le désir à côté du besoin, qu'il fait que nos goûts changent et s'altèrent avec nos manières de vivre.*⁸³⁴

En ce sens, il n'est pas nécessaire de délimiter les actions de l'enfant de façon impérieuse. La nature et son écart, la vie sociale aussi, viendront de toute façon borner ses actes et l'obliger à trouver les

⁸³² *Emile*. T.1, Liv. II, p. 120.

⁸³³ *Emile*. T.1, Liv. I, p. 55.

⁸³⁴ *Ibid.*, T.1, Liv. II, p. 169.

ressources qu'il n'a pas, donc à éprouver ses limites et ses possibilités face à lui-même, au monde et aux autres.

Le plaisir éprouvé le conduit à se passer de maître, dit Rousseau, à agir et à s'appliquer à ce qu'il fait par son souhait, *malgré vous*. Remarquons qu'il n'est pas faux de dire que les enfants évoluent et se développent malgré les éducateurs et, qu'à l'encontre de cela, au grand dam de l'adulte, le plus souvent la directivité et l'imposition n'ont pas d'influence sur eux, si ce n'est à les restreindre, mais sans que cela leur soit profitable, puisqu'ils deviennent réticents et adverses aux injonctions des adultes. Pourquoi alors, à l'inverse, ne pas s'abstenir de vouloir éduquer l'enfant et le laisser agir par lui-même en encadrant indirectement son activité ? Si le déplaisir d'apprendre découle de la conjonction d'une insuffisance objective éprouvée par l'enfant, d'une privation, et de la répression sociale du possible qu'est l'obligation infligée, d'une frustration sociale, alors rien n'interdit de considérer qu'il y aura plaisir pris à l'apprentissage, dès que celui-ci quittera l'axe brutal de cette conjonction pour s'ouvrir à la spontanéité. Condillac écrivait :

*(...) la privation d'un objet que nous jugeons nécessaire à notre bonheur, nous donne ce mal-aise, cette inquiétude que nous nommons besoin, et d'où naissent les désirs.*⁸³⁵

Ce que l'enfant apprend, si cela découle de son initiative et du sentiment qu'il en a besoin, que cela lui est utile ou le satisfait et vient s'articuler sur son activité spontanée, sera source de plaisir pour lui. Il y a donc toujours, dans l'enfance, la possibilité d'une adhésion volontaire implicite, intuitive et empirique, sans conscience rationnelle explicite de choix, au moins apparente dès l'âge de deux-trois ans. Remarquons qu'elle ne s'exerce pas pour l'enfant dans la solitude, puisqu'elle nécessite déjà chez Rousseau l'existence d'une situation éducative, le couple élémentaire intersubjectif de l'élève et de son gouverneur, donc une dialectique de soi à l'autre qui est encore le lien de l'adulte et de l'enfant. Et même si Rousseau ne théorise, ni n'analyse directement en tant que telle, cette relation compliquée du précepteur et de son élève, elle aussi marquée d'ambivalence, de sollicitude et parfois de cruauté, il est clair qu'elle est la condition de possibilité d'un apprentissage autonome en l'absence de laquelle il ne saurait se produire. Comme l'enfant n'est pas l'adulte, il ne raisonne pas encore abstraitement, dans l'ordre du savoir et de la responsabilité, et ne se rapporte à ses actes et volitions que de façon pratique et imaginative. Cela ne signifie pas que la rationalité ne soit pas déjà à l'œuvre en lui, puisqu'il éprouve, envisage, consent ou refuse, souhaite et désire, prévoit et apprécie, agit, mais elle n'est pas encore totalement constituée. Il faut donc en accompagner et en provoquer la gestation sans vouloir la lui infliger précocement. D'où l'*éducation négative*.

F/ La signification qu'il faut attribuer à la notion de plaisir et son rôle dans l'enfance et l'éducation en est alors nécessairement changée. Ici, contrairement à l'enseignement traditionnel issu de la culture religieuse catholique du monde médiéval, le plaisir, autrefois susceptible de dissimuler une dimension morale fautive, n'est plus l'ennemi de l'effort d'apprentissage, mais bien

⁸³⁵ Condillac. *Traité des sensations*. *Opus cit.*, p. 288.

la condition de sa possibilité. Ce n'est plus la triade fortement pathogène qu'il faut ordonner ainsi : culpabilité/désobéissance/punition, fondée sur la privation par contrition et le refus obligatoire de tout plaisir, qui régit la situation éducative. Le plaisir n'est donc plus ce qui conduirait seulement confusément du côté de la faute et de la transgression, et dont l'abus licencieux, auquel il se livre, rendrait l'enfant mauvais. Le plaisir dont il est ici question ne peut plus découler de la simple jouissance de l'activité, ne serait-ce que du fait de la difficulté et de l'adversité qu'elle rencontre nécessairement et des besoins contradictoires d'adaptation et d'appropriation qui animent l'enfant. Il procède, bien plus, du sentiment que l'action lui procure d'une satisfaction anticipée quant à soi, quant à ses possibilités d'action sur les choses et le monde, par rapport à d'autres et dans une incertitude quant à la maîtrise du but. La satisfaction serait donc en ce cas un mélange de médiat et d'immédiat et non point pure dépense hors de soi, dans un acte isolé égoïste qui provoquerait une jouissance immédiate d'emportement et d'ivresse. Il faudrait en ce sens, opposer plaisir et jouissance, ce qui n'est pas exactement le lexique de Rousseau. Le plaisir pris à une activité impliquant des apprentissages serait alors à entendre comme le plaisir ressenti de s'approprier par soi-même du fait d'un effort désiré quelque pouvoir, quelque avantage, quelque capacité. D'ailleurs, pour l'enfant, quasiment jusqu'à l'adolescence, toute activité implique apprentissage. En ce sens, un tel plaisir ne peut plus se voir confondu avec un plaisir négatif, une jouissance égoïste sans horizon, ni avenir, éventuellement destructrice. Le passage de l'un à l'autre n'est certes pas de toute évidence, de par l'existence chez l'enfant d'une demande égoïste fondamentale de jouissance quant à l'autre, finalement détachée d'un rapport réel à soi, à son désir et à ses capacités.

Or, c'est justement l'expression de celle-là que Rousseau s'efforce de vouloir empêcher, ou de conjurer par sa méthode nouvelle d'éducation. On peut encore dire qu'elle relève chez lui de la différence qu'il établit entre *l'amour de soi*, nécessaire et positif parce que relatif à soi, et *l'amour propre*, excessif et destructeur parce que purement relatif à d'autres. Car, pour Rousseau : *les passions haineuses et irascibles naissent de l'amour-propre*.⁸³⁶ En ce sens, le plaisir d'apprendre et de réaliser, est le plaisir pris quant à soi, dans un acte dédié à l'autre accompagnateur de ses efforts, faisant fonction d'étayage, et non pas le plaisir-déplaisir d'un soi envieux quant à l'autre, devenant l'adversaire ou réduit à être l'instrument de ma demande impérieuse et impuissante de satisfaction. De sorte que le plaisir, la joie, l'intérêt deviennent même les garants de l'attention de l'élève, dans la mesure où il y a manifestement chez lui motivation pour une tâche ou un objet d'apprentissage afin d'accroître ses possibilités. Rousseau écrit :

*Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet : mais ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention ; il faut avoir grand soin qu'elle ne l'accable point et n'aille pas jusqu'à l'ennui.*⁸³⁷

⁸³⁶ *Emile*, t.2, Liv. III, p. 48-50.

⁸³⁷ *Idem*, t.1, liv. III, p. 197.

Ici deux questions pédagogiques distinctes sont à prendre en compte, parce qu'elles diffèrent dans leur valeur. Il y a, d'une part, celle du plaisir spontané pris à l'apprentissage comme cause de celui-ci et, d'autre part, la déperdition de l'attention et de l'intérêt, et le déplaisir qui s'ensuivent. Ils sont souvent dus à l'usure de la motivation, notamment quand la durée d'un effort est trop longue pour l'apprenant ou qu'il n'en voit plus lui-même l'intérêt. On sait que l'attention des enfants est souvent des plus volatiles ou qu'elle s'use facilement. Or si tous deux posent le problème de la relation entre plaisir et apprentissage, ils ne la posent pas selon la même visée. L'un relève de la fatigue, de la possibilité d'un dédain, l'autre du choix, du maintien de l'adhésion. A ce propos, on sait que Freinet remarquait combien l'élève faisait preuve d'enthousiasme et d'entrain, ne mesurant plus la durée de son effort lorsque son degré de motivation dans l'activité était élevé, la prenant comme un jeu. Il est indéniable que le consentement donné à, plus que l'anticipation du degré de plaisir pris à l'activité à venir, joue un rôle décisif dans un apprentissage en tant que sources de l'attention et du plaisir pris à cette activité. Tout le problème étant de pouvoir et de savoir maintenir l'investissement affectif et intellectuel qu'implique la longue durée d'un apprentissage et, cela, quand il n'est ni imposé par obligation morale, ni infligé par coercition et répression.

G/ On peut alors soutenir, avec Rousseau, que le plaisir pris à l'apprentissage dépend aussi de l'impression, du sentiment qu'a l'enfant d'en avoir décidé, de l'avoir choisi, même si ce choix n'a été que partiel ou induit par l'éducateur. On peut effectivement susciter la circonstance d'un besoin d'apprentissage chez l'enfant, par les moyens de la suggestion ou de l'incitation, sans qu'il en ait conscience et ne se sente contraint par cette autre volonté qu'est l'éducateur. De plus, son consentement à, son désir de, n'est pas forcément initialement dépendant de la nature de l'activité, ni de son degré de difficulté. Souvent après incitation, les enfants souhaitent et adhèrent à l'activité, s'y laissant entraîner, mais peuvent se décourager quand surgissent les difficultés. Dans ce cas, Rousseau ne dit surtout pas qu'il faut s'abstenir d'intervenir, c'est le sens de la seconde maxime du livre un de l'*Emile* : *Il faut les aider et suppléer à ce qui leur manque, soit en intelligence, soit en force*, mais à la condition limitative, comme le dit la première maxime, de : *de leur laisser l'usage de toutes [les forces] que [la nature] leur donne et dont ils ne sauraient abuser.*⁸³⁸ Il y aurait en ce sens relation de cause à effet entre l'impression d'un libre-choix par l'élève de l'usage de ses forces, de son action, de ses actes, et le plaisir pris à la tâche et à l'effort, aussi parce qu'il tendra à lui apparaître peu à peu satisfaisant, adapté à un besoin qu'il éprouvera comme sien, lié à son économie vitale et à ses dispositions. Le désir n'est donc point alors essentiellement l'expression négative égoïste de l'enfant, comme a tendance à le croire l'éducation traditionnelle, mais un consentement à, qui procède d'un rapport à l'autre que soi instigateur et garant d'un acte. S'opposant à la trouvaille pédagogique de Locke d'avoir recours à des objets matériels pour découvrir l'écriture, Rousseau écrit :

⁸³⁸ *Emile*, T. 1, Liv. I, p. 55.

*Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne.*⁸³⁹

En ce sens, il n'y a de désir que parce qu'il y a donation.

H/ Vers 1945, l'instituteur C.Freinet, partisan des méthodes nouvelles et défenseur d'une école coopérative et anti-répressive qui laisse place à une initiative indépendante de l'enfant, écrit en un sens proche de Rousseau :

*A l'épreuve, l'enfant se persuade d'une chose que les pédagogues méconnaissent : c'est qu'un fait, une pensée, un processus actif ne s'intègrent vraiment à lui que lorsqu'il a conclu après expérience, à la nécessité de cette intégration.*⁸⁴⁰

Pour cela, il faut qu'il ait éprouvé au moins de façon minimale l'intérêt concret qu'avait pour lui un apprentissage, l'ait donc suffisamment choisi et en ait éprouvé quelque satisfaction et donc finalement, à mon sens, un plaisir à se l'approprier. Ce en quoi la cause du plaisir d'apprendre et de réaliser par soi-même, de la satisfaction d'apprendre et de faire, dépendrait moins du plaisir en tant que tel, ou de la souffrance due à un effort, que du degré de consentement de l'apprenant qui y verrait, parce qu'il y consent, un effort qui lui est utile, dont il a éprouvé de lui-même la nécessité et qui découle aussi de ses propres *dispositions actives*, comme les nomme Freinet, c'est-à-dire de l'expression en lui de ses forces vitales. Donc :

*Ce n'est pas en obligeant l'enfant à faire des actes qu'il ne comprend pas, pour lesquels il ne se sent aucun attrait qu'on l'habitue à vouloir avec force et avec décision.*⁸⁴¹

Pour cela, comme nous l'avons vu avec Rousseau, il faut tout de même présupposer l'existence, au moins nucléaire, d'une force et/ou d'une instance qui déjà affirme, anticipe, évalue, choisit, souhaite et agit.

Or ce n'est pas nécessairement là une volonté substantielle, raisonnant et se connaissant telle, acceptant de se contraindre par devoir, dont il faut postuler l'existence. Pour Freinet, une telle volonté n'existe pas, ce sont les disciples des maîtres de la psychologie qui :

*(...) ont cru alors qu'il y avait en nous une force, dans une certaine mesure autonome, qu'on appelle volonté, qui nous donne le pouvoir de diriger nos pensées, de discipliner notre esprit, de commander à notre corps.*⁸⁴²

Il ne sert donc à rien de contraindre l'enfant et de lui faire subir des apprentissages au nom d'une discipline de la volonté, cela ne peut produire que de la passivité et conduire à une incapacité d'agir. Quel est donc alors le moteur de l'activité et du consentement à l'apprentissage, à l'invention d'un apprentissage ? Freinet ne parle pas de désir et réfute que ce soit la recherche du seul plaisir qui soit la source de la motivation. Durkheim disait des choses similaires. On peut également agir pour des raisons vitales en acceptant de souffrir. Pour autant, il considère que c'est une grave erreur de :

⁸³⁹ *Ibidem*, T.1, Liv. II, p. 120.

⁸⁴⁰ Freinet, Célestin. *Oeuvres Pédagogiques*. Tome 1. *Essai de Psychologie sensible*. Paris : Seuil, 1994, p. 503.

⁸⁴¹ *Ibidem*, T.1. *L'Education du travail*, p. 124.

⁸⁴² *Idem*, p. 120.

(...) penser qu'il ne saurait y avoir éducation puissante de la volonté sans cet inhumain refoulement de toutes les tendances euphoriques de l'individu, comme si le devoir avait partout, et toujours, ce masque sombre d'obligation violente, de privation et de douleur.⁸⁴³

De façon intrinsèque, c'est, pour Freinet, plutôt le besoin vital initial qu'éprouve l'enfant d'expérimenter qui configure en lui des conduites de choix, cela avant même qu'il ne soit devenu un sujet rationnel accompli de son vouloir. On est là encore très proche de Rousseau. Ces conduites spontanées, si on sait les identifier et les favoriser, impliquent à leur tour chez l'enfant des apprentissages, puisqu'il n'y a pas nettement dans les conduites de pré-donné initial, si ce n'est un *instinct*, nous dirions plutôt une force d'impulsion, qui le pousse à agir et à apprendre par lui-même: *tout homme, tout enfant surtout, porte en lui d'incroyables virtualités de vie, d'adaptation et d'action.*⁸⁴⁴

Les discours de Freinet et Rousseau, à quelques deux cents années d'intervalle, tendent à se confondre, ou à se répondre. Ainsi quand Freinet écrit :

*Je veux dire seulement que la vie à son origine se manifeste puissamment en tous les individus, et que nous pouvons distinguer en eux des tendances naturelles en puissance, sur lesquelles il est possible de nous appuyer pour aller de l'avant.*⁸⁴⁵

Rousseau, lui, beaucoup plus réservé que Freinet quant aux dispositions naturelles des enfants et à la nécessité de les filtrer, c'est la quatrième maxime du livre I, écrivait :

*Il faut étudier avec soin leur langage et leurs signes, afin que, dans un âge où ils ne savent pas dissimuler, on distingue dans leurs désirs ce qui vient de immédiatement de la nature et ce qui vient de l'opinion.*⁸⁴⁶

Comme différence entre eux et elle est énorme, on perçoit qu'il y a d'un côté un rationalisme naturaliste de la sensibilité, antérieur à Pestalozzi, Herbart, Spencer, Mill et Darwin et, de l'autre, une sorte de vitalisme matérialiste pragmatique et social, postérieur à Marx, Baldwin, Dewey, Bergson, Freud, Claparède et Decroly. Pourtant, leurs convictions pédagogiques, voire philosophiques, sont très exactement les mêmes. Il faut prévenir une dégradation de la nature humaine et sociale en restituant aux élèves leur autonomie concrète de travail et de choix. Pour autant, la situation politique et morale est différente. Freinet se situe dans un autre contexte qui est celui des sociétés capitalistes industrialisées. Selon ses analyses, face à de telles orientations *actives*, parce que confrontée à une crise générale des valeurs, la pédagogie de l'école *traditionnelle*, commune, agit à l'inverse d'une telle ouverture vers la vie et le désir. De façon réactive et conservatrice, les maîtres s'y opposent parce qu'ils voudraient empêcher les tendances sociales à l'aliénation du vouloir et à la déperdition de toute affirmation indépendante de soi, donc aussi de l'effort personnel de travail, que la société industrielle semble véhiculer. Freinet écrit :

⁸⁴³ Freinet, *opus cit.*, p.122.

⁸⁴⁴ Freinet. Op. cit., p. 123.

⁸⁴⁵ *Ibidem*, p. 123.

⁸⁴⁶ *Emile*, T.1, Liv. I, p. 55.

*Pendant que la société évoluait mollement vers la facilité, l'école exaltait sans cesse la puissance créatrice de la volonté, et nos maîtres se dressaient bien souvent contre des tendances pédagogiques qui, sur la base du jeu ou de l'intérêt minimisaient cet effort personnel qui, nous sommes bien d'accord, reste à la base de toutes les victoires.*⁸⁴⁷

Ce faisant, comme cette pédagogie ordinaire refuse de donner une trop grande place à la fonction du jeu ou de l'intérêt dans l'apprentissage, sources selon elle de l'abandon à la facilité et parce que de telles démarches minimiseraient l'effort nécessaire et réel à tout apprentissage, elle interdit toute possibilité d'expression et d'action spontanée choisie chez l'élève et réprime ses désirs, ses besoins et ses aspirations spontanées. Ce à quoi Freinet s'oppose avec vigueur, car il ne s'agit pas artificiellement de *vouloir pour pouvoir*, dans une sorte d'hypostase volontariste, mais de l'inverse de *pouvoir pour vouloir*. Il faut abandonner cette logique volontariste qui interdit à l'enfant, à l'élève d'agir à partir de ses inclinations. Dans celle-ci :

*Il s'agit (...) d'entraîner les enfants à maîtriser leur nature, à la plier à une règle et à des pensées qui ne lui sont point naturelles. De ce point de vue en effet plus l'étude est pénible, moins elle répond aux besoins immédiats de l'individu, plus elle suppose d'efforts et plus elle est salubre parce qu'elle habitue à des activités qui ne sont réalisées alors que par la tension de notre seule volonté.*⁸⁴⁸

Pour Freinet, il n'est pas légitime de croire que soit là la règle d'une orientation éducative salubre, parce que cela ne peut produire que l'inverse de qui est attendu, une absence d'effort individuel et commun et d'autonomie :

*Dans l'ensemble, il y a plutôt chez vous dressage qu'exaltation effective de certaines possibilités d'action originale. Prenez garde qu'en prétendant habituer vos élèves à souffrir, à endurer, à affronter des tâches arides pour lesquelles ils ne se sentent aucune inclination, prenez garde que, non seulement vous ne renforcez point leur volonté, mais que vous les acculiez à la passivité, au dédoublement de leur personnalité et, en définitive, à une redoutable incapacité d'agir.*⁸⁴⁹

Freinet converge ici avec Rousseau, par son insistance sur le fait que l'action spontanée de l'enfant implique déjà chez lui la manifestation d'une intelligence en gestation, créative et expérimentale, qui procède intrinsèquement de ses propres dispositions vitales. Et si cette action spontanée de l'enfant se montre comme capable d'autodétermination, c'est par un jeu qui adosse la contrainte de l'adaptation au milieu et l'expression des possibilités subjectives et vitales, jeu que l'éducation doit venir soutenir et renforcer :

*Ce qu'il faut, ce n'est pas apprendre à vouloir mais apprendre à vivre.(...) Vous ne pourrez d'ailleurs y réussir que si concourent trois composantes majeures : la persistance de cette volonté de vivre, de grandir, de monter, malgré les risques, les peines et les souffrances, volonté qui anime l'être le plus déshérité, et qui est d'une puissante obstination chez le jeune enfant ; la collaboration bienveillante et la participation éducative du milieu ambiant ; et enfin la compréhension intelligente, sympathique et agissante des éducateurs.*⁸⁵⁰

⁸⁴⁷ Freinet, P.119.

⁸⁴⁸ Freinet, Ibidem, p. 120.

⁸⁴⁹ Freinet. Ibid., p ; 121.

⁸⁵⁰ Freinet. Id., p. 125.

C'est donc là aussi le *principe actif* qui est en question, cette fois comme un *vouloir vivre* affirmatif et émergent. Or si celui-ci ne dépend pas d'une vision théologique de l'âme individuelle, ni d'une psychologie rationnelle de la volonté, ni d'une nature érigée comme providentielle, qu'est-ce qui structure sa réalité ? Entre la providence divine, la volonté rationnelle et l'élan vital naturel, à la jointure de ceux-là et distinct d'eux, il y a la notion plus profane, moins métaphysique peut-être parce que plus immanente, du désir, mais comme naissant d'une relation transcendantale à l'autre que soi et non pas seulement d'un besoin interne.

6-2-5-2 Trois notions nous sont donc apparues comme des corrélats nécessaires du principe d'activité, de cette force motrice profonde, vitale, qui anime l'enfant et le pousse à agir et à apprendre, celles du *plaisir*, du *besoin* et du *désir*. Plaisir, désir et besoin, ne sont pas forcément à entendre dans un sens ordinaire. Du plaisir nous avons vu l'infléchissement nécessaire qu'il fallait donner à sa définition, mais quel sens doit-on accorder au désir d'après Rousseau, si on s'écarte de toute théologie ou d'un vitalisme naturaliste ou spiritualiste, lui aussi finalement empreint de métaphysique ? Sans faire prévaloir a priori le cadre d'une psychologie empirique, ni poser la volonté comme une faculté substantielle de l'âme rationnelle, si on entend par ce terme de *désir*, l'expression individuelle plus ou moins explicite, consciente et décidée d'un vouloir qui n'est pas volonté volontaire, il faut alors l'entendre de façon un plus spinoziste, comme l'affirmation d'une puissance positive d'être qui gouverne la volonté de l'enfant à travers ses inclinations ou tendances spontanées et qui donc détermine ses actes inconsciemment. Si le désir est classiquement de : *tendre ou aspirer vers quelque chose que l'on a pas et que l'on considère comme bon pour soi*⁸⁵¹, on peut poser que le désir est ce qui s'impose à moi d'un vouloir nécessaire et me porte vers un but qui est un *désir d'être, de faire ou de posséder*, à la fois perçu dans son origine comme étranger à moi et, tout autant, dans son dynamisme propre, expression intrinsèque de mon propre vouloir. Désirer n'est donc point choisir de façon réfléchie, par un choix volontaire, mais être porté de façon circonstancielle à un choix précis irrépressible et conduit par ce choix, en l'éprouvant bénéfique. Freinet écrit lui :

*Non, les actes des hommes ne se réalisent jamais par le seul effort de la volonté, mais parce qu'ils sont la conséquence, la résultante, de tout un comportement.*⁸⁵²

Le plaisir éprouvé alors, découle non point seulement des propriétés de l'activité en elle-même, mais d'avoir pu s'éprouver comme sujet de son choix. L'enfant tendrait donc à choisir ce qu'il désire apprendre et faire, parce qu'il est conduit à le désirer, son acceptation étant due au fait que l'autorité éducative, présente et absente à la fois auprès de lui, consente le voir devoir et pouvoir consentir à choisir ce qu'il doit, puisque nécessaire à son activité, ou à ses aspirations. La capacité

⁸⁵¹ Foulquié, Paul. *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : Puf, 1962, p. 161.

⁸⁵² Freinet, *idem.*, p. 120.

d'un sujet rationnel à produire par lui-même un acte d'autodétermination de son vouloir et de ses actes, en fonction d'un impératif légal universel inconditionné, formulée par Kant, n'est en ce sens pas si éloignée d'une éducation nouvelle fondée sur la notion de désir. Cela si et seulement si l'on considère que l'acceptation de consentir, depuis soi jusqu'à l'autre, à l'advenue du désir comme reconnaissance d'un transcendantal marquant le soi et cause du vouloir, est un universel humanisant s'exprimant sous la forme du singulier. Désir singulier et responsabilité universelle ne seraient plus antagoniques.

6-2-6 Borner l'apprentissage à l'utilité et au besoin.

6-2-6-1 Le sixième postulat, de valeur cette fois bien plus normative, porte sur la nécessité de limiter et de relier tout apprentissage à *l'utilité*, au *besoin* présent et à *l'intérêt* actuel. Pour Rousseau, il s'agit là du principe de précaution limitatif le plus général de l'éducation. Il faut que l'enfant n'apprenne, dit Rousseau, que ce qui lui est utile et de son âge, parce que cela seul est à sa portée. Le reste ne saurait lui être enseigné, car non seulement il ne pourrait pas le comprendre, mais aussi parce qu'il doit l'ignorer. L'éducation ne doit pas anticiper sur l'expérience spontanée. Quant au futur adulte qu'il sera, on ne peut rien prévoir de ses futurs besoins et intérêts. Dieu, ou la nature, ayant réglé nos désirs par nos besoins, la norme de la conduite éducative ne peut-être autre que l'intérêt actuel qu'éprouve l'enfant à ce qui lui paraît utile à assurer son bien-être, dans le sentiment que lui en donne sa pensée :

*(...) nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment, et jamais l'homme ne sent bien ce qui convient à l'homme que dans les rapports où il s'est trouvé. Un enfant sait qu'il est fait pour devenir un homme, toutes les idées qu'il peut avoir de l'état d'homme sont des occasions d'instruction pour lui ; mais sur les idées de cet état qui ne sont pas à sa portée il doit rester dans une ignorance absolue. Tout mon livre n'est qu'une preuve continuelle de ce principe d'éducation.*⁸⁵³

Or si Condillac dit bien, lui aussi, que nos désirs découlent de nos besoins, il ne relie pas les désirs de la volonté à la dimension sensible de la raison, mais surtout aux mécanismes de la sensation. Chez Rousseau, le caractère transcendantal de notre être sensible nous assigne à une discipline de l'immanence, elle vient borner notre existence par le besoin et les forces dont nous disposons. Il ne faut donc pas assimiler la doctrine de Rousseau à un pur utilitarisme, positiviste. Limiter l'enfance à ce qui lui est utile et qu'elle peut comprendre tel, n'est pas limiter la condition humaine aux besoins fonctionnels de l'adaptation. Si l'on doit borner l'enfant à la perception et à la notion de ce qui lui est utile, c'est pour deux raisons essentiellement éducatives. Premièrement, l'utile est ce qu'il pourra discerner utile par lui-même, sans avoir besoin de recourir à la science d'un autre, il favorise donc son autonomie. Deuxièmement, dans la mesure où l'exercice de pensée chez l'enfant ne peut se voir dissocié de la perception actuelle et de la sensibilité, c'est une première éducation intellectuelle

⁸⁵³ *Emile*, T.1, liv. III, p. 207.

qu'il fera par lui-même en raisonnant sur ce qui lui est utile. Il ne s'agit pas de limiter l'enfant à l'utilité en tant que telle, mais bien plus de faire en sorte qu'il *apprenne à ne rien vouloir savoir que d'utile*. Il s'agit donc en ce sens bien plus d'une règle d'éducation intellectuelle que d'un principe moral. Or si le postulat utilitariste apparaît interdépendant du précédent relatif au désir, il faut l'en distinguer, parce qu'il comporte une articulation du désir et du besoin, du désir et de l'utilité qui, à l'analyse, peut s'en voir détachée ostensiblement.

A/ Le postulat de l'utilité et du besoin, deviendra, au 20^e siècle, l'un des dogmes de la pédagogie nouvelle, en ceci qu'un enfant n'apprend que ce dont il éprouve le besoin, l'action éducative proposée n'étant attractive que parce qu'elle permet à l'enfant de le satisfaire ou d'y apporter une réponse adéquate. Le désir d'apprendre, ou sa destination, vont se voir essentiellement définis comme dépendants de l'adhésion spontanée de l'enfant à des finalités naturelles, situées à son niveau de perception de la réalité. Besoins, désirs et intérêts, vont prendre dès lors un sens bien plus déterminé par l'idée d'adaptation, donc bien moins dépendre du principe d'un choix subjectif singulier qu'il faudrait régler par la nature, comme chez Rousseau. Dans le discours de Rousseau, le postulat de l'utilité prend la valeur d'une détermination restrictive du libre choix du désir, toujours susceptible d'excès par dénaturation, donc celui d'une détermination objective et d'une délimitation fonctionnelle de la volonté et de l'entendement. En cela, *l'éducation négative* revient à s'en tenir à ce qui, par l'utilité et le besoin, borne expérience, désirs et intelligence, au cours des étapes de notre évolution, de l'enfance à l'âge adulte. Ce en quoi, on peut être tenté de comprendre qu'éduquer l'enfant à partir de ses besoins et de l'utilité, c'est s'en tenir aux contraintes objectives de son *adaptation* au monde, les siennes, sans jamais ni les précéder, ni les anticiper, donc sans risquer de le dénaturer, d'avoir à contredire sa nature. Dans l'action éducative, un tel ajustement aux besoins de l'enfant se fera d'autant plus facilement que l'on sait l'observer, en le laissant s'exprimer, car il en manifestera de lui-même les visées, le désir, à travers ses intentions et ses actes. A.Maurois n'écrira-t-il pas :

*Il semble que les pensées les mieux adaptées à l'univers des choses soient celles qui sont inscrites dans les corps vivants sous formes d'instincts et d'habitudes.*⁸⁵⁴

Si Rousseau n'emploie pas le terme d'adaptation, ni n'a l'idée d'une telle notion, elle peut paraître découler de son propos, dans la mesure où l'existence naturelle est chez lui ce qui fait loi, et, de façon normative, parce qu'il faut être en harmonie avec elle. C'est-à-dire s'accorder avec ce qui est à la fois un milieu environnant évolutif et changeant, avec lequel nous interagissons, et un ordre naturel pré-disposé et prédisposant. Cela implique donc nécessairement une certaine plasticité de la conduite et des habitudes. Rousseau écrit :

⁸⁵⁴ Maurois, André. *Art de vivre*. Paris, Plon, 1939.

*L'Auteur de toutes choses ne pourvoit pas seulement aux besoins qu'ils nous donne, mais encore à ceux que nous nous donnons nous-mêmes; et c'est pour mettre toujours le désir à côté du besoin, qu'il fait que nos goûts changent et s'altèrent avec nos manières de vivre.*⁸⁵⁵

Là est aussi le risque d'un éloignement et d'une dénaturation qui, du fait de l'habitude acquise, par substitution et recouvrement, nous éloigne de notre nature, de la *simplicité de nos goûts*. Or l'enfant, s'il n'est pas déformé par des idées d'adulte, représentations et savoirs que celui-ci a le tort de vouloir lui infliger en croyant lui être utile et qu'il subit tout en ne les comprenant guère, sait fort bien de lui-même ce qui lui convient de faire et d'apprendre :

*Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucun espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible.*⁸⁵⁶

Il est donc inutile et néfaste de vouloir lui enseigner à l'avance ce qu'il n'apprendrait pas de lui-même à partir de son intérêt et de sa sensibilité, de plus, en le dépossédant de l'exercice de son jugement, *car nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment, et jamais l'homme ne sent bien ce qui convient à l'homme que dans les rapports où il s'est trouvé*. Cette loi d'expérience immédiate, de la prédominance du sentiment et de la sensibilité, apparaît ici très extensive, puisque, finalement, elle vaut aussi pour l'humanité et ne se limite donc point à l'enfant. Homme et enfant seraient-ils finalement termes substituables ? Rappelons que ce que Rousseau appelle *sentiment*, dans la lignée des philosophes Pascal et Malebranche, ne saurait se limiter à l'enfance, puisqu'il s'agit en nous de cette pensée intuitive par laquelle nous prenons connaissance de notre âme, de nos pensées et de notre liberté, subjectivement, indépendamment de nos dispositions rationnelles et intellectuelles. Le philosophe P.Nicole (1625-1695) écrit pour le définir :

*Les vérités de sentiment sont celles où l'esprit découvre tout d'un coup, et par la première impression, les mêmes marques de vérité que celles qu'on développe peu à peu par des réflexions expresses.*⁸⁵⁷

Rousseau, on le sait, présuppose l'existence chez l'enfant d'une capacité de juger de façon intuitive et concrète, avant même qu'il ne soit capable d'une intelligence analytique et relationnelle abstraite. Effectivement, s'il ne pouvait juger de lui-même, il n'y aurait pas chez lui de liberté immanente possible. C'est pourquoi, toute volonté de se substituer à son effort, par le souci d'un enseignement anticipant de ses capacités, revient à le priver aussi du pouvoir de juger que comporte sa pensée :

*Pour l'armer de quelques vains instruments dont il ne fera peut-être jamais d'usage, vous lui ôtez l'instrument le plus universel de l'homme, qui est le bon sens, vous l'accoutumez à se laisser toujours conduire, à n'être jamais qu'une machine entre les mains d'autrui.*⁸⁵⁸

⁸⁵⁵ *Emile*, T.1, liv. II, p. 169.

⁸⁵⁶ *Emile.*, T.1, Liv. II, p. 108.

⁸⁵⁷ Cité dans le *Dictionnaire de la langue philosophique*. Foulquieu, Paul. Paris, Puf, 1992, p. 670.

⁸⁵⁸ *Ibid*, Liv. III, p.206.

Le devoir de l'éducateur est donc de régler son action sur l'évolution de l'enfant, en se fondant sur le seul critère qui vaille, l'utilité. Est *utile* ce qui relève de son bien-être actuel et répond à un besoin qu'il éprouve lui-même, parce qu'il en ressent la nécessité et peut comprendre ce qu'il faut faire pour le satisfaire. L'élève ne peut ni ne doit se conduire de manière désintéressée, ou de façon inactuelle. Il doit être astreint à la norme de l'utilité, puisque celle-ci est garante de la loi de son être et donc, de ce fait, aussi principe d'éducation. Or, curieusement, un tel principe destiné à l'enfant, doit lui être enseigné, inculqué en tant qu'idée régulatrice. Il n'est donc pas spontané :

*Sitôt que nous sommes parvenus à donner à notre élève une idée du mot utile, nous avons une grande prise de plus pour le gouverner ; car le mot le frappe beaucoup, attendu qu'il n'a pour lui qu'un sens relatif à son âge, et qu'il en voit clairement le rapport à son bien-être actuel. (...) A quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie.*⁸⁵⁹

Quant à son désir, il se voit ainsi étroitement borné par la nécessité, ce qui empêche toute dénaturation, excès et débordement. La liberté apparaît alors ici explicitement comme le simple devoir de se conformer à la nature, à la nécessité, en tant que norme de l'éducation. Il n'y a donc pas ici d'utopie libertaire, plus de risque d'une dialectique du désir et de la nécessité, d'un conflit entre soi et le monde. Et bien que la norme de l'utilité soit acquise, enseignée et instituée à titre de valeur correctrice, si l'on suit Rousseau unilatéralement, il en résulte que l'éducation se trouve réellement déterminée par une conception utilitariste et donc normative de l'évolution psychique et du développement.

B/ Le postulat d'une limitation à l'utile peut se comprendre comme étant exactement le contraire du précédent, de celui du choix selon le désir, ou comme sa restriction sévère. Pour autant, une telle exigence d'ajustement de l'enseignement donné aux besoins de l'enfant fait qu'il ne perd pas de temps avec des apprentissages inutiles, qu'il occupe pleinement son temps d'activité :

*Tâchez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge, et vous verrez que tout son temps sera plus que rempli.*⁸⁶⁰

Il n'y aura donc pas besoin de le contraindre à apprendre, l'articulation de l'activité et de l'utilité portera inévitablement ses fruits. Mais, ici encore, la lecture de Rousseau peut conduire à des résultats divergents. Le désir individuel et la liberté de la volonté, posés comme immanents et inhérents à l'activité naturelle, peuvent se voir surdéterminés par une vision seulement fonctionnelle. Dès lors, délimités par l'utilité et la jouissance, ils deviennent des dispositions essentiellement empiriques ou adaptatives, régulés par l'activité spontanée en tant qu'elle ne satisfait qu'à des besoins objectifs et actuels pour l'enfant, pas à une liberté qu'il faudrait contenir. Peu après Rousseau, en 1801, le philosophe français Destutt de Tracy écrira en ce sens :

⁸⁵⁹ *Emile.*, T.1, Liv. III, p. 207.

⁸⁶⁰ *Ibidem*, p. 206.

*En effet l'homme commence toujours par observer des faits ; mû par ses besoins, il en tire d'abord des conséquences pratiques.*⁸⁶¹

En articulant les concepts de besoin et d'utilité sur la scène éducative, Rousseau jette effectivement les bases d'une psychologie empirique, d'une science positive, en opposition à une psychologie rationnelle issue, elle, d'une philosophie spéculative. Il est bien en cela l'un des précurseurs de cette entreprise d'investigation de la réalité psychique, qui de Herbart à Binet, Claparède et Piaget, fera de l'observation et de l'analyse de l'enfance le canon de toute psychologie scientifique. Rousseau, lui, ne cesse pourtant pas d'osciller entre faits et valeurs, ou de les conjuguer. Ainsi sa psychologie empirique de l'enfant reste reliée à l'exigence d'une philosophie du sujet, rationnelle et spirituelle. Elle ne peut jamais se départir du concept d'un sujet humain capable d'un libre examen réflexif des problèmes rencontrés et de la détermination de la valeur des réponses qu'on y apporte, car elle fait d'abord du principe d'utilité la première loi rationnelle de l'interrogation subjective :

*Celui à qui, pour sa plus importante leçon, l'on apprend à ne vouloir rien savoir que d'utile, interroge comme Socrate ; il ne fait pas une question sans s'y rendre à lui-même la raison qu'il sait qu'on lui en va demander avant que de la résoudre.*⁸⁶²

L'enfant est bien en cela aussi un sujet de la raison, capable, par l'usage de son propre entendement, de déduire, d'une question qu'il soulève, ou d'une demande qu'il formule auprès d'autrui, la raison qui en commande la nécessité, comme action ou comme explication. Juger par soi-même de ce qui est nécessaire, évaluer le degré d'utilité de quelque chose, qu'il s'agisse d'un acte ou d'une interrogation, de faire ou de savoir, sont bien des actions rationnelles de pensée, à partir du moment où elles procèdent, chez le sujet humain, d'une réflexion qui lui est propre, même seulement intuitive. La conscience de soi, en tant qu'instance rationnelle et réfléchissante, apparaît donc à la base de cette éducation de l'enfant. Chez Rousseau, la pensée de l'enfant ne peut se voir réduite à la sensation, et la satisfaction d'un besoin à une habitude acquise mue par des processus organiques. On pourra donc dire sa pédagogie *fonctionnelle*, si on entend par ce terme un apprentissage dont le degré d'utilité est déterminé par le choix normatif du sujet apprenant, cela en fonction des besoins de son activité et de ses désirs, dans une interaction avec son environnement.

C/ Parler de fonctionnalité en regard de Rousseau, c'est rencontrer le sens donné à ce terme par le psychologue E.Claparède (1873-1940). Celui-ci en a forgé la définition à partir de la doctrine évolutionniste de Spencer, appliquée à l'enfance par J.Fiske (1842-1901) et S.Hall (1844-1924), des conceptions de W.James et J.Dewey, de la philosophie et psychologie pragmatique américaine de la fin du 19^e siècle, mais aussi en se référant à Montaigne, Comenius, Fénelon, Locke, Rousseau et Herbart. En 1912, Claparède publie une étude sur Rousseau qu'il décrète père de l'éducation fonctionnelle, parce qu'il aurait déjà su distinguer structure et fonction, c'est-à-dire opposé l'étude

⁸⁶¹ Destutt de Tracy. *Projets d'éléments d'idéologie*. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 256.

⁸⁶² *Emile.*, T.1, Liv. III, p. 207.

des capacités mentales et de leurs mécanismes supposés, à celle de leur exercice et développement dans l'activité spontanée d'apprentissage. Il écrit :

*Le développement implique donc pour Rousseau comme pour les biologistes d'aujourd'hui une stimulation, un exercice continu des organes à développer. C'est la nature qui le veut ainsi ; or, la période réservée par elle à cet exercice, c'est l'enfance. Il faut donc « respecter l'enfance », laisser libre cours à ses mouvements impétueux, et c'est à tort que l'on considère ceux-ci comme devant être réprimés.*⁸⁶³

Pour autant Claparède n'est pas philosophe, il ne prétend surtout pas exprimer une métaphysique de l'esprit, produire : *une théorie sur la nature dernière de l'activité mentale*. Il se situe dans le cadre d'une psychologie biologique, science reliée à l'anatomie, à la physiologie, à la biologie, qui lui fournissent ses modèles, mais distincte d'elles. Une telle psychologie n'est pour lui ni rationnelle, ni expérimentale, ni physiologique. Elle n'est donc ni une introspection, ni une psychophysique de laboratoire, ni une analyse des processus et des structures nerveuses, bien plutôt un dynamo-genèse des capacités mentales dans leur relation au milieu. De celle-ci, il déduit une théorie éducative et pédagogique. Il va la dénommer *éducation fonctionnelle*. Pour définir cette *éducation fonctionnelle*, terme qu'il préfère à celui d'*école active* de A.Ferrière, il écrit :

*C'est vers 1911, je crois, que j'ai utilisé cette expression pour désigner l'éducation qui se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie.*⁸⁶⁴

Sa *psychologie biologique* s'oppose aux descriptions seulement structurale, donc anatomique, et mécanique, donc physiologique, de l'activité mentale. La première cherche à établir une description plutôt statique des éléments composants la vie mentale, des substrats et de leurs combinaisons, la seconde cherche à expliquer le fonctionnement des rouages de la vie mentale établis par la précédente, à décrire des processus opératoires internes isolément ou à discerner des mécanismes. Selon S.Nicolas, historien de la psychologie, l'opposition du structuralisme et du fonctionnalisme date d'un article du psychologue américain E.B.Titchener (1867-1927), lui-même structuraliste, publié en 1898.⁸⁶⁵ De façon complémentaire aux approches structurales et mécanique, le point de vue fonctionnel envisage les phénomènes mentaux par rapport à l'ensemble de l'organisme et au sens qu'ils ont pour lui en tant qu'actions sur l'environnement. En ce sens, le sujet humain est à prendre comme une organisation vitale s'adaptant à son environnement par son activité mentale et se donnant à lui-même des conduites pour répondre à ses besoins. C'est donc un point de vue pragmatique et dynamique qui s'oppose aux deux autres qui ne sont que statiques. En 1896, Dewey soutient en ce sens que ce qui constitue dans la conduite d'un être son unité primordiale, ce n'est ni la sensation, ni la réaction, mais la fonction, c'est-à-dire *l'acte adapté*. S.Nicolas écrit :

⁸⁶³ Claparède, Edouard. « J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance ». Publié dans : *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p. 98.

⁸⁶⁴ Claparède. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, réédition 2003, p. 21.

⁸⁶⁵ Nicolas, Serge. *Histoire de la psychologie*. Paris : Dunod, 2001, p. 101-102.

*La notion de d'adaptation est une notion centrale dans les écrits des fonctionnalistes américains. C'est au travers de cette notion que se posent les problèmes de genèse et d'évolution des conduites. Si bien que de nombreux fonctionnalistes, Baldwin, Hall, Claparède, s'intéresseront à la psychologie de l'enfant. L'intérêt des psychologues s'oriente vers les doctrines évolutionnistes de Spencer et Darwin. La croyance évolutionniste est à la base de la psychologie américaine.*⁸⁶⁶

Toujours d'après S.Nicolas, en 1904, le psychologue américain J.R.Angell (1869-1949) pose :

*(...) la thèse principale du fonctionnalisme : l'activité est la condition sine qua non de l'adaptation de l'espèce. La vie est mouvement ; l'organisme se meut continuellement dans son environnement. La source du comportement est à chercher dans les besoins physiologiques et les processus propres au sujet lui-même.*⁸⁶⁷

Effectivement, comme chez Rousseau, c'est donc une disposition téléologique à l'activité qui gouverne la vie mentale et corporelle, selon un schéma d'intégration progressive du sujet humain à son environnement social et naturel. On retrouve donc ici quelque chose d'assez analogue au *principe actif* que Rousseau avait déjà érigé en loi psychologique et théologique. Le philosophe peut alors se montrer comme l'un des précurseurs d'une théorie psychique évolutionniste de l'apprentissage fondée sur le concept biologique d'adaptation. On entendra par ce terme, en son sens le plus général :

*L'ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et ses milieux de vie et, en même temps, des mécanismes et processus qui soutiennent ce phénomène.*⁸⁶⁸

D/ Ce faisant, le désir humain, et/ou l'exercice individuel de la volonté, fait classiquement d'un libre-arbitre et d'un pouvoir de choix, vient se fondre dans une conception adaptative de l'existence organique de nature téléologique, sans être finaliste, déterminée par une sélection des conduites. De plus, il faut remarquer que la notion ici du *fonctionnel*, se voit reliée à celle de *contrôle*, au sens d'une régulation, ou de commande des conduites et/ou processus d'adaptation. On sait que la régulation d'un organisme vivant, plus précisément sur le plan physiologique, implique des mécanismes de contrôle, soit anticipateurs (feed-forward), soit correcteurs par rétroaction négative (feed-back) ou bien encore l'adaptation évolutive du système de contrôle lui-même, si nécessaire. F.LeLionnais écrit :

*En dehors des inventions et des techniques on ne trouve guère de feed-backs que dans les phénomènes relevant de la vie ou de la pensée où ils apparaissent fréquemment et naturellement et aux niveaux les plus variés. Tous ces phénomènes sont caractérisés par un couplage entre d'une part le milieu ambiant (vivant ou non) et, d'autre part, soit un individu (animal, végétal ou protiste), soit une partie de son organisme, soit une association de plusieurs individus.*⁸⁶⁹

⁸⁶⁶ Nicolas, S. *Opus cit.*, p. 100.

⁸⁶⁷ *Ibidem*, p. 100.

⁸⁶⁸ *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Sous la direction de H.Bloch. Paris : Larousse, 1997, p. 29.

⁸⁶⁹ LeLionnais, François. « La cybernétique », in : *La science contemporaine*. Taton, René. Tome 2, le 20^e siècle. Paris, Puf, 1995, p. 112.

C'est déjà presque en ce sens que Claparède écrit, tout en s'opposant à des descriptions mécanistes qui semblent pour lui ne concourir qu'à devoir justifier la thèse fonctionnelle :

*Ajoutons que certains auteurs, mécanistes convaincus, utilisent souvent certains termes qui n'ont de sens que du point de vue fonctionnel. Un seul exemple, l'emploi du mot contrôler. « Le stimulus contrôle la réaction », lit-on souvent. Ou bien : « Le cerveau contrôle l'activité de la moelle épinière. » Contrôler veut dire surveiller, corriger. Mais corriger quoi ? Corriger le mouvement qui s'écartera du but à atteindre, de l'adaptation désirable.*⁸⁷⁰

Le concept initial qui a conduit à la formation de la notion de contrôle est celui de l'*homéostasie*. De nature biologique, il est dans son élaboration première issu des travaux de physiologie du médecin et philosophe français C. Bernard (1813-1878) sur l'organisme vivant, pensé comme un milieu intérieur capable de rétablir et réguler ses équilibres de lui-même, mais a été établi en 1926 par le neurophysiologue américain W.B. Cannon (1871-1945).⁸⁷¹ On appelle en ce sens homéostasie :

*L'ensemble des mécanismes physiologiques qui permettent de maintenir le milieu interne dans un état d'équilibre. Le principe de l'homéostasie repose sur l'idée que les interactions entre l'environnement et l'organisme modifient l'état de ce dernier ; or, la survie de l'organisme nécessite le maintien des propriétés physiologiques de ses différents éléments entre des limites relativement précises. Tout risque de dépassement de ces limites déclenche des rétroactions qui vont mettre en jeu les mécanismes propres à rétablir l'équilibre rompu.*⁸⁷²

L'articulation épistémologique post-darwinienne, dans le concept du *fonctionnel*, des équilibres physiologiques, de l'adaptation vitale, des processus mentaux, de l'apprentissage et de l'éducation, selon un modèle organiciste et biologique dynamique fortement extensif, puisqu'il peut englober les phénomènes physiologiques et psychiques, marquée par la notion de *contrôle*, n'est pas ici sans faire écho à la thèse socio-historique de Foucault, reprise par G. Deleuze en 1990. Selon celle-ci, on assiste à l'apparition, après les sociétés de *souveraineté* des 16/17^e siècles, puis *disciplinaires* des 18/19^e siècles, à une troisième époque politique et épistémologique qui serait celle des sociétés de *contrôle* des 20/21^e siècles.⁸⁷³ Dans celles-ci, prédomineraient des logiques de *contrôle continu* et de *communication instantanée*, selon un modèle organiciste/systémique venu de la cybernétique et de la théorie de l'information, donc des nouvelles théories de l'auto-organisation fondées sur le concept d'adaptation dynamique et évolutive. On appelle cybernétique, depuis 1938, à la suite des travaux de N. Wiener et A. Rosenblueth, une théorie de l'action finalisée et de l'adaptation. Selon ce type de recherches, le psychisme individuel, mais aussi la vie sociale, pourraient se concevoir analogiquement à des systèmes vivants ou à des automates communicationnels interactifs, tous capables de régulation adaptative par anticipation, coordination et rétroaction.

⁸⁷⁰ Claparède. « Psychologie, biologie, éducation », in : *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, réédition 2003, p. 60.

⁸⁷¹ Cannon, W.B. *Organisation for physiological homeostasis*. Physiological Review, Juillet 1929.

⁸⁷² *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Sous la direction de H. Bloch. Paris : Larousse/Bordas, 1997, p.569.

⁸⁷³ Deleuze, Gilles. « Contrôle et devenir » in : *Pourparlers*. Paris : Minuit, 1990, p. 229-247.

Sans venir ici corroborer absolument une telle collusion de l'histoire épistémologique et des formes politiques, les conceptions psychologiques de Claparède dépendent effectivement des sciences du vivant post-darwiniennes et des conceptions évolutionnistes issues de la physiologie. Ces sciences se sont accompagnées, cela depuis Spencer et souvent en référence au transformisme de Lamarck (1744-1829) plutôt qu'à Darwin, de nombreuses théorisations psychosociales et sociologiques, toutes dépendantes de l'idée biologique et organiciste d'adaptation, puis de celle de régulation. Or à de telles orientations plus ou moins normalisatrices dès qu'on les applique au sujet humain et à la vie sociale, les projets éducatifs de Claparède, ne sont nullement étrangers. En 1922, il écrit :

*Dans les pays « civilisés », l'école, tant publique que privée (quelques heureuses exceptions mises à part) consacre une foule d'hérésies physiologiques, psychologiques et biologiques, contre lesquelles les Ligues d'hygiène mentale doivent lutter sans trêve ni repos.*⁸⁷⁴

E/ D'une telle corrélation dynamique plus ou moins continue dans les faits, mais pensée en continuité, entre l'organisation physiologique, le système nerveux et cérébral, le psychisme, le développement mental, l'apprentissage et l'adaptation au milieu, comme des phénomènes d'équilibre et de régulation par rétroaction, par autorégulation, après Claparède, on trouve un déploiement majeur dans la psychologie génétique de Piaget. Dans la lignée de Baldwin et Claparède, Piaget va articuler autour des notions d'adaptation, d'assimilation, d'accommodation et d'autorégulation, sur le fondement d'un principe d'équilibre des processus psychiques qui provient de la notion d'homéostasie, toute sa théorie du développement de l'enfant. Piaget et B.Inhelder, l'une des ses principales collaboratrices, définissent la régulation par :

*(...) des coordinations entre les actions successives, brisant le sens unique de cette succession au profit d'un va et vient remontant aux situations antérieures et mordant déjà sur les situations ultérieures.*⁸⁷⁵

Chez Piaget, comme l'écrit M.Piattelli-Palmarini :

*(...) la pierre angulaire de l'autorégulation est constituée par la boucle de rétroaction cybernétique et par les flux informationnels. La connaissance ne serait qu'un sous-domaine au sens strict du domaine de l'autorégulation.*⁸⁷⁶

A partir de quoi, Piaget peut inclure les processus cognitifs complexes liés à l'apprentissage dans les processus biologiques. Ces processus mentaux, il les désigne comme des : *organes spécialisés de l'autorégulation des échanges au sein du comportement*. Autrement dit, ce qui rend possible l'apprentissage, ce sont les dispositions dynamiques et fonctionnelles du développement psychique et de la conduite individuelle adaptative en tant que modalités du vivant :

⁸⁷⁴ Claparède. Op. cit., p. 207.

⁸⁷⁵ *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Sous la direction de H.Bloch. Paris : Larousse/Bordas, 1997, p.1091.

⁸⁷⁶ *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Organisé et recueilli par Piattelli-Palmari, Massimo. « Introduction » par Piattelli-Palmari. Paris : Edt.du Seuil, 1979, p. 23.

*L'autorégulation cognitive va utiliser les systèmes généraux d'autorégulation organique, qui se retrouvent à toutes les échelles génétiques, morphogénétiques, physiologiques et nerveuses, et va sans plus les adapter à ces données nouvelles (...) qui constituent les échanges avec le milieu au sein du comportement.*⁸⁷⁷

De la sorte, la psychologie parvient à adosser son analyse des conduites spontanées émergentes chez l'enfant à une conception des origines organiques de la vie mentale, donc à relier la théorie de l'apprentissage à une théorie physiologique des besoins vitaux. Sur ce point, on voit Claparède parfaitement précéder Piaget. Pour Claparède, la psychologie classique fondée sur l'*introspection* ne savait pas produire les ressorts de la vie mentale et donc pas non plus expliquer les conduites qui permettent l'apprentissage. C'est pourquoi :

*La psychologie fonctionnelle, en faisant de la vie mentale un instrument de la vie de l'organisme, obvie à ce défaut.*⁸⁷⁸

Or si la vie mentale peut se voir relier directement dans ses lois à l'activité organique, ce sont les concepts d'équilibre et d'autorégulation qui donneront la clef de ses propriétés :

*Tout organisme vivant est un système qui tend à se conserver intact. Dès que son équilibre intérieur (physico-chimique) est rompu, dès qu'il commence à se désagréger, il effectue les actes nécessaires à sa réfection. C'est ce que les biologistes nomment l'autorégulation. Si celle-ci ne peut s'accomplir, il meurt.- On peut donc définir la vie : le perpétuel réajustement d'un équilibre perpétuellement rompu.*⁸⁷⁹

Dans une forte analogie discursive, on observe chez Claparède, comme chez Rousseau, que la négativité, cette fois exprimée comme désagrégation et mort, vient en bordure de la définition de la conservation de l'organisme individuel et de l'activité. Il n'y aurait donc jamais d'affirmation psychique et vitale, d'activité, sans relation à la négativité, à la négation de l'existence sensible par les lois mêmes de l'existence. Or, n'est-ce pas ce que soutient Hegel ?

F/ A partir de ce qui précède, comment faut-il comprendre les conduites d'apprentissage, les ressorts pédagogiques de la motivation ? Quel est leur moteur, la dynamique qui les cause ? La réponse de Claparède, bien évidemment, et de faire appel à la notion de besoin, à la *loi du besoin*. Celui-ci est la cause première la plus directe de l'activité, ce qui n'était pas intégralement le cas chez Rousseau, puisqu'il ne réduit jamais la volonté au désir, ni le désir au besoin. Pour autant, Claparède à l'instar de Rousseau, affirme que le corrélat du besoin est la recherche d'une satisfaction au désir qu'il suscite. Il sera donc comme chez ce dernier, borné et normé par l'utilité, au sein même de la dynamique vitale. Pour définir le besoin, Claparède écrit : *la rupture d'équilibre d'un organisme est ce que nous appelons un besoin*. On peut donc poser à partir de cette tension interne due au déséquilibre une première loi objective de l'activité psychique, la *loi du besoin* :

⁸⁷⁷ Piaget, Jean. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, 1967, p. 46-47.

⁸⁷⁸ Claparède. *Opus cit.*, p. 61.

⁸⁷⁹ *Ibidem*, p. 61.

*Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Son corollaire est : l'activité est toujours suscitée par un besoin.*⁸⁸⁰

C'est pourquoi il faut concevoir autrement les méthodes pédagogiques et récuser les méthodes *traditionnelles* qui imposent *du dehors* à l'enfant des contenus d'apprentissage sans tenir compte de ses aptitudes, de son âge, du degré de son développement ou de la manifestation de ses besoins propres et de la hiérarchie fonctionnelle dont ils attestent. Dans son étude sur Rousseau, Claparède, après avoir montré que celui-ci faisait une nette différence entre *l'exercice tout brut* où l'enfant n'apprend guère et celui qui serait *vraiment fonctionnel*, revient sur le postulat d'utilité qui est la clause *sine qua non* de tout apprentissage et aussi du développement mental :

*Nos divers processus mentaux ne sont pas des facultés ayant en elles-mêmes leur principe d'activité, mais des instruments qui ont pour fonction de servir, d'être utiles à l'individu. Il suffit de faire sentir à l'individu cette utilité pour que ces instruments se mettent à manœuvrer tous seuls : leur fonctionnement est vivifié par leur utilité même.*⁸⁸¹

C'est une autre loi, dite d'*adaptation fonctionnelle*, qui fait le lien entre le besoin et l'action qu'il déclenche pour le satisfaire : *L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment*. Ce à partir de quoi, il est possible de poser une règle générale pragmatique qui vaudra également sur le plan pédagogique :

*Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire.*⁸⁸²

Et, comme l'affirme encore Claparède, elle fait écho à la démarche éducative inductive préconisée par Rousseau, puisque, selon celle-ci, il faut tendre à provoquer des actions d'apprentissage en fonction du besoin de l'enfant et non plus lui infliger un enseignement, ni diriger son apprentissage en en prescrivant les contenus, les méthodes et la finalité :

*Rousseau a admirablement compris que l'art de l'éducation consiste à placer l'enfant dans des conditions telles que l'action se déclenche toute seule. (...) Il a vu tout « ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons ». Avant d'instruire, il faut créer un besoin intellectuel, et l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire.*⁸⁸³

De la sorte, on voit que la scène éducative et pédagogique, désormais déduite d'une théorie bio-psychologique de l'apprentissage, pragmatiste-fonctionnaliste ou constructiviste-évolutionniste, est transformée par une théorisation dans laquelle les notions d'utilité et de besoin d'apprentissage deviennent désormais centrales, y compris chez Piaget. Mais cette fois, et malgré la référence reconduite à Rousseau, cela se fait sans le biais d'un relais transcendantal qui interviendrait dans la définition du désir humain, comme supplémentation naturelle spirituelle de la nature vivante. Si la notion de désir est ici encore employée, c'est en présupposant celui-ci inhérent à l'adaptabilité des

⁸⁸⁰ Claparède. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert, 2003, p.62.

⁸⁸¹ Claparède, *J.-J rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance.*, p.111.

⁸⁸² *Ibidem*, p.110.

⁸⁸³ *Idem*, p.110.

conduites et à leur régulation objective par des besoins. Pour définir ce qu'il appelle la *loi d'autonomie fonctionnelle*, Claparède écrit encore:

*L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait ; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres ; son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité.*⁸⁸⁴

Ce en quoi la positivité de la science efface toute référence à la négativité, toute division négative, faisant de la sorte de la psychologie également rationnelle et philosophique de Rousseau, une simple psychologie empirique. L'utilité de l'acte ne vient donc plus pour limiter une raison sensible intentionnelle qui pourrait dévier de sa nature, si elle ne savait borner ses désirs à ses besoins actuels. L'utilité et le besoin, l'intérêt dans sa stricte définition de visée d'une fin objective, sont devenus les lois biologiques de la conscience individuelle et il n'y a plus d'horizon transcendantal au principe de l'activité. Car, si on peut croire lire Rousseau, quand Claparède écrit :

*Nous appelons « intérêt » ce qui cause l'activation de certaines réactions. Cette cause, ce n'est pas seulement le besoin ; ce n'est pas non plus l'objet seul ; c'est l'objet dans sa relation avec le besoin*⁸⁸⁵

, il n'est pas du tout certain que les mots intérêt et besoin aient ici le même sens que chez Rousseau. Il y manque les notions d'intérêt sensible et de sentiment qui, d'être reliées au vivant et à la vitalité, n'en sont pas moins étrangères au biologique et à l'adaptation fonctionnelle.

6-2-6-2 Nous formulerons ici trois objections, ou positions, qui vont à l'encontre d'un tel *fonctionnalisme*, d'une telle théorie seulement adaptative de l'activité psychique. Elles viennent également à l'encontre d'une lecture seulement empiriste du naturalisme psychologique de Rousseau. Elles objectent à celle-ci la persistance d'une orientation transcendantale qui est, chez Rousseau, la raison d'être de ses conceptions psychologiques objectives. Objectif, s'entend ici au sens d'une adéquation positive et réelle des postulats théoriques aux données factuelles, à ce qui fait leur nature, donc toujours observables matériellement. Par ailleurs, de telles objections ne seront nullement corrélatives d'une vision théologique de la nature, ni d'un anti-matérialisme, ni non plus d'un quelconque rejet de la biologie scientifique.

A/ Premièrement, faut-il véritablement se limiter à n'apprendre que ce qui est de son âge ? Rousseau ne distingue pas les questions affectives, personnelles, morales et cognitives, dans sa théorie de l'éducation, d'où son souhait d'écarter de l'enfant tout ce qui peut concerner sa condition difficile d'homme à venir. Or on pourrait exiger quelques précisions supplémentaires. Par exemple, dans une théorie de l'éducation, ne faut-il pas distinguer comme des registres distincts, la maturation fonctionnelle, le développement mental, la formation de la personnalité, l'instruction intellectuelle, la socialisation et la maturité morale ? Sur le plan moral, le devoir d'une telle limitation de l'enfant à ce qui est de son âge est facile à confirmer, ne serait-ce que par souci de

⁸⁸⁴ *Idem*, p. 113

⁸⁸⁵ Claparède. Op. cit., Introduction : *Psychologie, biologie, éducation*, p.79.

protéger l'enfance de la violence et de l'injustice du monde réel, de son inadaptation à celui-ci. Il ne pourrait les supporter et les endurer qu'au prix d'un amoindrissement traumatique de ses capacités et de son initiative, donc des forces créatives que peut receler son développement. Ayant à endurer la multiplication excessive des irrégularités, des privations, des contraintes et des restrictions, il ne pourrait trouver d'équilibre moral et intellectuel.

Mais une telle prévention indique aussi combien l'éducation doit épargner à l'enfant d'être trop vite confronté à des situations de vie qui seraient pour lui excessives, donc qu'elle n'est pas seulement l'étayage d'une stratégie d'adaptation vitale, mais aussi une protection délibérée de l'enfant d'un contact trop direct avec la réalité, pour des raisons éthiques, politiques et culturelles. Par ailleurs, sur le plan cognitif, ou intellectuel, l'affirmation d'une nécessaire limitation des facultés d'apprentissage à un niveau d'intelligence correspondant exactement à l'indication d'un âge, à une période de l'enfance, n'a jamais été prouvée, ni sur le plan de la capacité de compréhension, de l'assimilation des connaissances, ni bien évidemment sur celui de l'action.

On peut soutenir l'inverse, comme le fait le psychosociologue russe Vygotsky, à condition de considérer comme distincts entre eux, discontinus et interactifs, les processus du développement, de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans ses travaux, il s'oppose ainsi à la fois au pragmatisme de James et aussi au béhaviorisme où l'habituacion externe domine, à la psychologie génétique de Piaget où le développement précède strictement l'apprentissage et à la notion de *discipline formelle* héritée de Herbart, ou aux psychologies de la forme, selon lesquels les facultés sont posées comme existant indépendamment des contenus et des circonstances de l'apprentissage et de l'enseignement. Si on entend par *développement* l'accroissement progressif chez l'enfant de ses capacités mentales et intellectuelles, relié à son activité spontanée d'apprentissage, c'est bien plutôt la capacité de l'action éducative d'anticiper sur le développement individuel, dans un cadre social et institutionnel d'enseignement, qui s'avère selon Vygotsky le facteur favorisant et étayant le développement individuel de l'enfant. Ce ne sont donc pas un conditionnement régulateur, ni un enseignement fonctionnel adapté, ni non plus un exercice formel de capacités mentales présumées structurelles qui conviennent au progrès de l'enfant.⁸⁸⁶ La transcendance formatrice qui provoque et transfigure le développement individuel est ici d'ordre social et langagier, en considérant que les échanges sociaux ne sauraient dépendre des seules contraintes biologiques. Vygotsky rejoint Durkheim.

B/ Deuxièmement, l'utilité, corrélative au seul bien-être, ne doit-elle pas être contredite chez l'enfant, si l'on considère que de pouvoir s'abstenir de ne rechercher que son seul plaisir et de n'agir que par intérêt, sont les conditions indispensables de l'exercice d'une liberté morale quant à soi et d'une responsabilité quant à l'autre ? En ce sens, qu'on pourra identifier comme kantien, satisfactions morale et rationnelle, en tant qu'indépendantes de la loi du besoin, sont supérieures en

⁸⁸⁶ Vygotsky. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in *Vygotsky aujourd'hui*. Sous la direction de B.Schneuly et J.-P.Bronckart. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

principe à la seule satisfaction fonctionnelle ou affective, et donc distinctes d'elle. La transcendance est ici d'ordre rationnel et éthique, c'est-à-dire méta-psychologique. Elle correspond à la constitution possible du sujet humain en une responsabilité face à ses actes et au rapport de loi, pensée par lui telle, qui apparaît indéterminée, imprévisible et détachée du besoin, de l'intérêt et de la jouissance. Poussée à son point extrême, elle peut apparaître comme indifférence à soi et sacrifice pour l'autre, y compris dans une ambivalence de l'acte, mais elle les montre de la sorte mus par des dispositions morales ou mentales qui ne coïncident pas avec l'adaptation en son sens biologique. C'est bien d'ailleurs ce que reconnaît lui-même Claparède, lorsqu'il redécouvre la part de négativité à l'œuvre au sein de la vie subjective quand elle est liberté, c'est-à-dire la relation problématique à la mort et aux actes qui engage la volonté individuelle quant à soi et à l'autre, que la psychologie s'avoue incapable de penser sur le plan biologique :

Il y a cependant des cas dans lesquels la vie psychologique s'est complètement émancipée des besoins végétatifs de l'organisme. Ainsi dans l'héroïsme, le héros sacrifie sa vie à un idéal, donc à un besoin élaboré uniquement par ces mécanismes du « second échelon », besoin qui se trouve contraire au besoin d'intégrité organique qui est d'ordinaire la fin dernière poursuivie par l'individu. Même constatation dans certains cas de suicide.- Ces exceptions à la règle, dans lesquelles il semble que l'individu se dépasse lui-même, poursuivant une fin plus élevée que le maintien de sa propre existence, posent à la psychologie biologique un problème épineux.⁸⁸⁷

C/ Troisièmement, le désir individuel se réduit-il aux satisfactions du besoin présent, ou procède-t-il aussi d'une dimension supplémentaire, de nature transcendantale ? Il s'agit, dans l'expérience précoce de soi, de cette dimension intelligible qui, me détachant d'un rapport immédiat à moi-même, me rappelle et m'inclut dans une destinée subjective impartie à l'être humain. Or elle ne peut procéder des seules lois de l'adaptation et de la satisfaction présente. Nous avons abordé cette question dans l'examen du précédent postulat, relativement à l'expression du désir individuel. En s'éloignant apparemment quelque peu de Rousseau, on peut soutenir que c'est parce que l'enfant se sait porté par l'horizon d'une destinée individuelle et sociale ouverte, un horizon de possibilité qui transfigure le vivre et le mourir, et qu'il peut souhaiter s'y reconnaître, qu'il est capable d'instruire son présent et de développer ses capacités, mais pas sinon. C'est une là une thèse plutôt phénoménologique, celle d'une transcendance immanente au sujet humain parlant, nécessaire à un déploiement véritable de l'expérience subjective de sa propre existence, en tant qu'elle implique le soi avec d'autres ou auprès d'autrui. Or Rousseau dit-il autre chose, lorsqu'il écrit :

Quelle que soit la cause de notre être, elle a pourvu à notre conservation en nous donnant des sentiments convenables à notre nature. (...) Ces sentiments, quant à l'individu, sont l'amour de soi, la crainte de la douleur, l'horreur de la mort, le désir du bien-être. Mais, si comme on n'en peut douter, l'homme est sociable par sa nature, ou du moins fait pour le devenir, il ne peut l'être que par d'autres sentiments innés, relatifs à son espèce ; car à ne considérer que le besoin physique, il doit certainement disperser les hommes au lieu de les rapprocher. Or c'est du système

⁸⁸⁷ Claparède. *Opus cit.*, note 1, p.68.

*moral formé par ce double rapport à soi-même et à ses semblables que naît l'impulsion de la conscience.*⁸⁸⁸

Un tel souci de soi, de moi, ne peut se produire que si et seulement si ce qui m'appartient en propre se déploie au sein d'un idéal de soi qui n'existe qu'auprès des autres, de l'autre et de tous. L'autolimitation à l'adaptation présente qui, on le sait, fait souvent loi dans les groupes sociaux économiquement et culturellement déshérités, ou réprimés, configure des conduites brutales, peu ouvertes sur l'avenir. Elles enferment les personnes dans des actions de court terme qui les font comme inadaptés à la vie sociale et à eux-mêmes. Certes, c'est à la vie sociale empirique actuelle qu'elles se montrent inadaptées, mais n'est-elle pas aussi le cadre nécessaire à toute accession à la maturité individuelle, aux moyens de l'existence et à quelque indépendance personnelle, du fait du caractère irréversiblement social et localisé dans le temps et l'espace de nos existences ?

6-2-7 Les premières opérations de l'esprit proviennent du sensible.

6-2-7-1 Le septième postulat affirme qu'il faut prendre en compte, dans l'éducation et la formation de l'enfant, le caractère *sensible* pour lui des premières opérations de l'esprit, l'origine des idées se trouvant dans les sensations et le vécu. Nous verrons qu'il entraîne une conception sous-jacente corrélative, très problématique, celle de la liaison des idées comme devant résulter de liens produits par l'observation et l'action. Rousseau écrit :

*Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre pour ainsi dire à sentir ; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris.*⁸⁸⁹

Toute la difficulté quant à un tel postulat, est qu'il ne s'agit pas chez Rousseau d'un usage purement spontané des sens, mais d'un apprentissage et d'une culture de la sensibilité. S'il s'agit bien pour l'enfant d'une expérience autonome des perceptions sensorielles, elle est suscitée par l'éducation. Par la médiation de la sensibilité, l'enfant doit se perfectionner afin d'apprendre à bien juger. En même temps, les sens apparaissent dotés d'une valeur quant à l'apprentissage, puisque, dès que l'usage s'en voit guidé par l'action éducative, sans qu'elle contraigne, ils donnent à voir l'ordre des choses et induisent sa compréhension. Si l'expérience des sens est bien source de connaissances, l'enfant doit en apprendre l'usage.

A/ Les pédagogies nouvelles, au 20^e siècle, par leur position empiriste quant à l'apprentissage, seront toutes adeptes de cette orientation, plutôt paradoxale où, pour ainsi dire : *rien de ce qui est dans l'intellect n'y est sans avoir d'abord été dans les sens*, cette règle de la philosophie aristotélicienne médiévale réactivée au 18^e siècle par le sensualisme. Montessori la cite

⁸⁸⁸ *Emile*. T.2, Liv. IV, p. 154.

⁸⁸⁹ *Emile*, T.1, liv. II, p. 142.

en latin dans son ouvrage sur l'enfant de 1936. En ce sens, comme il a été observé, lire n'est certainement pas apprendre car, pour Rousseau, il n'y a pas de lien direct substantiel entre les mots et les choses sans l'intervention des perceptions concrètes de la sensibilité. Le lien entre une idée, ou une représentation, et une chose du monde, qui permet de concevoir et d'apprendre, réside dans la formation première des pensées par le moyen de la sensation, donc celui de l'expérience directe, de la perception et de l'observation. C'est l'exercice attentif de la perception sensorielle qui, non seulement établit une relation entre l'esprit et les choses pour l'enfant, mais aussi permet qu'il y ait des liaisons nécessaires entre sensations pour la formation des idées et de leurs liens logiques, pour qu'elles aient un contenu. Il reste à savoir si un tel exercice de la sensation est intentionnel ou résulte d'une passivité.

Pour Rousseau, apprendre, c'est d'abord appréhender par les sens, puis expérimenter de soi-même la nature des objets, qualités, formes et propriétés, cela à partir des données de la perception sensorielle qui viennent informer le sentiment et l'organiser s'il s'efforce d'en juger. Il y a donc, pour l'intelligence, comme des opérations premières de connaissance dont les lois d'agencement sont d'abord d'ordre sensoriel, même si leur compréhension ne l'est pas. De telles opérations de pensée sont sous la condition d'un exercice ordonné de la sensation et de la perception, d'abord actuel et intuitif des phénomènes et des objets. Elles apparaissent comme préalables à une conceptualisation qui ne peut être que seconde, induite par elles, cela bien que le résultat en soit rationnel. Il y a là une rupture avec le rationalisme cartésien. Le premier opérateur de notre compréhension n'est plus l'entendement, c'est-à-dire un acte de pensée, logique et intellectuel, opérant sur des idées innées abstraites, mais une représentation intuitive-déductive, l'idée sensible d'une chose, issue de l'expérience directe. Cela est d'autant plus vrai que, pour Rousseau, nos toutes premières sensations sont aussi de nature affective, reliées au plaisir ou à la douleur, donc à des perceptions intérieures qui, dans leur opposition et alternance, sont les ordonnatrices naturelles de notre discernement et le guide de la volonté ou de l'activité.

L'idée que l'exercice de la sensibilité, comme adjonction parallèle à la sensation, n'est pas seulement une réception passive, mais déjà, du fait de l'activité conjointe des canaux perceptifs et des facultés qui la permettent, en quelque sorte la matrice intuitive préformant les pensées, n'est pas propre au seul Rousseau. Plusieurs philosophes en ont développé l'analyse aux 17^e et 18^e siècles, avec des nuances subtiles et diverses quant à l'articulation progressive de la sensibilité et de l'esprit. Le problème étant de savoir à quel moment et comment se forment les premières synthèses cognitives. On peut soutenir que celles-ci se font dans l'exercice pré-réflexif de nos facultés sensibles, ou perceptives, et de celui des organes sensoriels. Rousseau, sur ce point, nous l'avons vu, n'identifie pas sensation et perception, il ne confond pas la sensation et l'attention que l'on y prête. Il y a pour lui une aperception sensible de la sensation qui donne lieu à un sentiment de la chose, comme chez Malebranche.

B/ De l'analyse du rapport entre pensée et sensation, et de sa perception, on peut chercher la théorisation originale à rebours des doctrines empiriste et sensualiste dont Rousseau est le contemporain. On peut la trouver, très en deçà de la prééminence épistémologique de l'expérimentation et des mathématiques de la science newtonienne, dans le naturalisme réaliste d'Aristote et l'analyse que celui-ci fait des différentes facultés de l'âme et de leurs pouvoirs. Selon Aristote, nos perceptions corporelles et notre intelligence intuitive, nous conduisent à identifier les propriétés qualitatives et formelles d'un existant par la sensation, plutôt passivement, avant même que nous en formions, activement, une connaissance analytique, discursive et intellectuelle. Cela nous est possible spontanément, d'une part, du fait du caractère réel et qualitativement ordonné des formes du monde physique que nous appréhendons directement et, d'autre part, de l'inhérence au corps vivant humain d'une âme substantielle et rationnelle qui peut connaître quand elle perçoit.

Pour Aristote, notre âme qui est la *cause et le principe du corps vivant*, possède plusieurs facultés ou fonctions qui sont celles de la nutrition, du désir, de la sensibilité, de la locomotion, du raisonnement rationnel et de l'intuition intellectuelle. Parmi celles-ci, la *faculté sensitive n'existe pas en acte, mais en puissance seulement*, et, comme seule la *sensation en acte correspond à l'exercice de la science*, comme connaissance concrète, il faut, pour connaître ce qui est perçu dans la sensation, qu'il y ait le concours d'*agents producteurs de l'acte* qui sont nécessairement *extérieurs* à la faculté de sentir, comme le sont, par exemple, *le visible et le sonore*. Effectivement, comme le remarque Aristote, nous ne percevons pas nos organes sensoriels et ceux-ci ne peuvent pas non plus générer d'eux-mêmes pour nous des sensations. Mais, pour autant, cette identité du sensible et du sentant qu'est la sensation, ne se produit qu'en acte ; en puissance ces deux restent différents. J. Tricot écrit :

(...) *la sensation se sent elle-même, parce qu'elle est quelque chose de nous-mêmes. Bien loin d'être une simple modification passive, elle est un développement, un progrès, une actualisation de notre nature, qui est en puissance la forme que l'objet actualise.*⁸⁹⁰

En ce sens, il faut comprendre que l'action de percevoir et le pâtre du sentir, appartiennent tous deux dans le moment de la sensation à celui qui la subit, l'âme-corps du sujet percevant, et pas au facteur de la sensation qui leur reste extérieur. Il y a donc dans la sensation du sujet sentant, dans le fait de sentir ou de ressentir quelque chose, une conjonction qui s'opère entre l'acte de percevoir qui est propre à la sensation et dépendant de l'externe, ou acte sensible, et la faculté de percevoir qui est propre à l'organe de la perception et propre à l'âme, ou acte de la faculté sensible. Par exemple, c'est la différence de la résonance et de l'audition.

Ce en quoi, par le biais de la perception sensorielle, c'est-à-dire d'une sorte d'altération de l'état du sujet percevant, donc de différences perçues dans le perçu, et qui s'exprime d'abord comme un *pâtre*, l'âme pensante appréhende pratiquement les manifestations du monde réel,

⁸⁹⁰ Tricot, Jean. Note 3, p. 154, in : Aristote. *De l'âme*. Paris, Vrin, 1985.

l'existence singulière de phénomènes, de propriétés qualitatives et formelles, ainsi que de mouvements et d'événements, avant qu'elle n'en prenne connaissance par elle-même sous des modalités universelles, par l'action de la pensée intellectuelle et du jugement. En cela, la pensée du monde réel, logique et intuitive, déductive et inductive à la fois, ne pourrait s'actualiser d'elle-même sans l'action génératrice de la perception qui l'informe par la sensation, dans un couplage de l'actif et du passif. La pensée recevant la sensation, la faculté sensitive, est donc d'abord un *patient*, un *sentant* qui éprouve des sensations, puisque la cause qui les produit, l'*agent*, est d'abord externe, extérieur à elle. C'est pourquoi, si *penser dépend du sujet lui-même*, se rapporte à l'exercice de *sa volonté*, au contraire *sentir ne dépend pas de lui*, il faut donc nécessairement *la présence du sensible* pour qu'il y ait connaissance et donc une première science. Pour autant, écrit Aristote :

(...) *tout organe sensoriel est le réceptacle du sensible sans la matière, c'est pourquoi d'ailleurs, mêmes les sensibles une fois éloignés, les sensations et les images continuent d'exister dans les organes sensoriels.*⁸⁹¹

De ce fait, *pour toute sensation, il faut comprendre que le sens [la faculté sensitive] est le réceptacle des formes sensibles sans la matière*, en considérant, par ailleurs, qu'il y a bien identité entre les organes des sens et les capacités perceptives qu'ils permettent : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher.⁸⁹² Mais Aristote ajoute qu'il y a dans les perceptions sensorielles, hormis les données spécifiques de chacun des sens et quel que soit l'organe sensoriel mobilisé, des *sensibles communs*, qui sont le *mouvement*, le *nombre*, la *figure*, la *grandeur*. On trouve donc bien ici dans la sensibilité des pré-notions catégorielles ou formelles qui sont autant de préalables à l'exercice du jugement déterminant et à la connaissance intellectuelle. Car si les propriétés des formes perçues sont réelles, elles sont donc présentes une première fois dans les organes de la sensibilité, avant que d'être intelligibles au sein de l'intuition et de l'intellect rationnel.

Bien que le sujet percevant soit divisé par la diversité de ses organes sensoriels, ainsi que capable d'erreurs puisque, en plus de percevoir, il imagine et croit, il est dans l'action de juger un seul et même indivisible, la pensée n'étant pas la sensation. Il juge conjointement l'existence de ce qui apparaît séparé ou, à l'inverse s'il le faut, détache et distingue à partir de la connaissance qu'il en a. Le sujet pensant a donc pouvoir de relier et d'unifier ou bien de séparer, c'est-à-dire de comprendre, dans la science, des réalités qui se présentent parfois à lui divisées, du fait de la diversité des organes de la sensation et du caractère éminemment accidentel de l'expérience vécue. Pour cela, il lui faut apprendre à s'en tenir aux propriétés les plus nécessaires de ce qui lui apparaît. Et si l'imagination peut déformer, le jugement se tromper, voire la sensation être inexacte, ainsi les dimensions du soleil ne sont pas celles que nous percevons, pour Aristote, *la sensation des sensibles*

⁸⁹¹ Aristote. *De l'âme*. Trad. fr. J. Tricot. Paris, Vrin, 1985, Liv. III, §2, 425b-426a, p.154.

⁸⁹² *De l'âme*. Liv. II, 412a-424b, p. 65-143.

*propres est toujours vraie, ou, du moins, sujette le moins possible à l'erreur.*⁸⁹³ Comprendons ici que la sensation est toujours facteur de vérité, si l'intelligence reste fidèle à ce qu'elle révèle de non contingent et d'inaltérable de la forme des êtres dans l'immédiat de la manifestation. A ce titre, Aristote ajoute, que l'intellection est l'analogie de la sensation dans les modalités de son exercice :

*Si donc l'intellection est analogue à la sensation, penser consistera ou bien à pâtir sous l'action de l'intelligible, ou bien dans quelque autre processus de ce genre. Il faut donc que cette partie de l'âme soit impassible, tout en étant susceptible de recevoir la forme ; qu'elle soit, en puissance, telle que la forme, sans être pour autant cette forme elle-même, et que l'intellect se comporte par rapport aux intelligibles de la même façon que la faculté sensitive envers les sensibles.*⁸⁹⁴

On peut difficilement croire que, chez Rousseau, l'exigence d'une éducation par le sensible et qui implique un apprentissage de la passivité comme moyen de tempérer désir, imagination et jugement, ne soit pas tributaire archéologiquement et généalogiquement d'une telle conception aristotélicienne de la sensibilité.

C/ L'hypothèse latente et implicite de l'existence au sein même des perceptions de liaisons pré-intellectuelles, est déjà présente dans la philosophie avant Rousseau, suite à l'empirisme de Locke. Selon de telles conceptions, dans notre perception et dans nos actions, les sensations sont peu à peu réunies et associées par les événements et s'organisent sous formes de relations, cela du fait de leur répétition et des conditions plus ou moins constantes de l'expérience qui les produit. Après quoi, la mémorisation des représentations sensibles, d'idées simples devenues complexes, permet l'analyse par la réflexion de ce donné, c'est-à-dire son organisation sous forme de concepts et de liaisons analysées qui leur fait prendre valeur d'idées générales. En 1746, on trouve de telles conceptions chez Condillac :

*Toutes les opérations de l'âme considérées dans leur origine, sont également simples ; car chacune n'est alors qu'une perception. Mais ensuite elles se combinent pour agir de concert, et forment des opérations composées. (...) Quant aux notions qui se forment de perceptions différentes, il y en a de deux sortes : celles des substances et celles qui se composent des idées simples qu'on rapporte aux différentes actions des hommes. (...) Il ne nous reste donc qu'à rassembler à notre choix plusieurs idées simples, et qu'à prendre ces collections une fois déterminées pour le modèle d'après lequel nous devons juger les choses. (...) Puisque les idées simples ne sont que nos propres perceptions, le seul moyen de les connaître, c'est de réfléchir sur ce qu'on éprouve à la vue des objets. Il en est de même de ces idées complexes qui ne sont qu'une répétition indéterminée d'une même perception.*⁸⁹⁵

On voit par ceci, qu'au delà de l'atomisme psychologique dont ces conceptions attestent, il y a en elles de façon latente et en formation, l'hypothèse que les premières liaisons du jugement sont des processus inhérents au fonctionnement de la perception, en deçà de l'intellection. Par ailleurs, Condillac a eu du mal à admettre qu'il y ait une gestation progressive, un *développement* des facultés sensorielles et non pas un exercice immédiat de leur pouvoir de représentation. Car si les

⁸⁹³ *Ibidem.* Liv.III, 428b 15, p. 171.

⁸⁹⁴ *Ibid.*, Liv. III, 429a 10-15, p. 173-174.

⁸⁹⁵ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines.* Paris, Vrin, 2002, p. 63.

facultés de perception se développent, les formes organisatrices de la représentation également, en allant du simple au complexe, des sensations affectives initiales jusqu'aux concepts de l'entendement. Il y a donc forcément des préfigurations empiriques dans la sensation des formes du jugement. Le risque, alors, est de devoir admettre que l'âme n'a pas d'unité formelle, ni substantielle, pré-donnée, mais qu'elle acquiert progressivement son organisation et qu'elle est donc corporelle. Condillac reconnaît s'être trompé à ce propos à l'encontre de Locke et admet finalement qu'il y a bien un apprentissage de la sensation et que nos facultés ne sont pas d'emblée en mesure d'un *entier usage de nos sens*.⁸⁹⁶ On voit en cela que la séparation des empiristes, puis du sensualisme, avec l'innéisme rationaliste n'est pas du tout une évidence, qu'elle pose problème. Rousseau, lui, ne la fera pas complètement et c'est bien ce qui le sépare finalement d'un Condillac, bien qu'il en soit aussi tributaire. C'est donc déjà le problème de la psychogenèse qui se trouve posé et donc d'une formation empirique du spirituel.

Dans la perspective d'une origine sensible du sens initial des idées, la question primordiale devient celle de la nature de la liaison entre les sensations, puis entre les perceptions et les représentations, puis ensuite de la relation logique, analytique ou synthétique, entre les représentations et les idées, en sachant que les idées les plus élémentaires ne sont envisagées qu'à partir de leur origine seulement sensorielle. Il faut alors pouvoir relier *sensation* et *réflexion* dans la forme de nos jugements, comme chez Locke, ou *raison sensitive* et *raison intellectuelle* comme chez Rousseau, en explicitant le passage de l'une à l'autre. Condillac écrit encore :

*Nous avons vu que les notions abstraites se forment en cessant de penser aux propriétés par où les choses sont distinguées, pour ne penser qu'aux qualités par où elles conviennent.*⁸⁹⁷

On sait qu'il ajoutera que, pour que cela soit possible, il y faut le concours des signes, ce qui est loin d'être négligeable. Or de telles problématiques viennent inévitablement conjoindre la définition de la connaissance avec celle de la forme de l'apprentissage chez l'enfant, ou de la formation personnelle de l'intelligence. Il n'est pas illégitime de les pressentir comme autant de préfigurations de l'œuvre de Kant. Car comment caractériser les formes de liaison entre les sensations ou entre les représentations, et le passage de la représentation sensitive au concept, dès qu'on cesse de penser que la simple liaison empirique, par le jeu des associations, est suffisante à donner lieu à la formation des jugements ? Rousseau ne dit-il pas, à son tour, que les premières de nos facultés sont celles des sens et qu'il faut apprendre à les exercer si l'on veut apprendre à bien juger par eux ? Certes le pouvoir réflexif intervient, mais de quoi procède-t-il ?

Cet apprentissage par les sens, est-il, comme le soutient le philosophe anglais D.Hume (1711-1776) à peu près à la même époque, un processus fondé sur l'accoutumance, sur l'association et les connexions dues à l'habitude, à la contiguïté des objets dans la perception, puis aux croyances

⁸⁹⁶ Condillac. *Traité des sensations*. *Opus cit.*, p. 10.

⁸⁹⁷ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris, Vrin, 2002, p. 81.

dues à notre imagination et qui permettent d'établir ressemblance et liens de causalité ? Plus encore que Rousseau, Hume, absolument acquis au caractère tout à fait empirique de l'origine de nos connaissances et idées, qu'il considère de plus comme de nature contingente, écrit en 1748 :

*Mais quelque illimitée que paraisse la liberté de notre pensée (...) tout ce pouvoir créateur de l'esprit n'est rien de plus que la faculté de combiner, transposer, accroître ou diminuer les matériaux que nous fournissent les sens et l'expérience.*⁸⁹⁸

Par ailleurs, sa conception de la formation des représentations et connaissances ne coïncide pas avec celle de Rousseau, parce qu'il n'y a pas pour lui de disposition rationnelle innée. S'il reconnaît pour autant qu'il existe : *un principe de liaison entre les différentes pensées*, celui-ci tire ses lois de phénomènes strictement empiriques :

*Nous avons déjà observé que la nature a établi des connexions entre les idées particulières et qu'une idée ne se présente pas plus tôt à nos pensées qu'elle introduit sa corrélative (...) Ces principes de connexion ou d'association, nous les avons réduit à trois, savoir : ressemblance, contiguïté, causalité ; qui sont les seuls liens qui unissent nos pensées entre elles ; et engendrent cette suite régulière de réflexion ou de raisonnement, qui, à un degré plus ou moins élevé, a lieu chez toute humanité.*⁸⁹⁹

Rousseau lui, s'en tiendrait plutôt à la théorie d'une faculté, d'un pouvoir de relier, telle qu'a pu la présenter Condillac initialement en 1746, dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. A la différence de l'associationnisme qui pose le rapport entre les idées comme émergent de façon contingente des contiguïtés de la sensation et de leur répétition, le pouvoir de lier comporte chez Condillac un ordre qui fait apparaître les rapports qu'ont les idées entre elles dans la perception. Mais, dans les deux orientations, sensualiste ou associationniste, l'idée abstraite n'apparaît plus que comme une forme affaiblie et/ou transposée de la sensation, ou une représentation transformée, voire déformée par la mémoire et l'imagination et devant se réfléchir. L'idée de l'objet n'est donc plus du tout un concept existant en-soi et accessible à un entendement rationnel préformé, ou bien une notion déduite d'un raisonnement, indépendamment des circonstances de l'expérience et de la perception. Il ne suffit donc plus de bien raisonner sur des notions systématiques pour apprendre, il faut se confronter à une analyse de la sensation et à l'expérimentation, à la source sensible de la représentation. Il faut opérer des jugements de relation sur les choses elles-mêmes, du point de vue de l'ordre dans lequel elles se présentent et de leur dénotation. Rousseau est donc bien ici aussi, à sa façon, un héritier de l'empirisme.

D/ Or Rousseau se montre aussi, en deçà du cartésianisme et à rebours du sensualisme, presque plus aristotélien que classique ou moderne. Penser et apprendre, ne sont-ils pas d'abord pour lui un *pâtir sous l'action de l'intelligible*, une expérience des choses et de soi qui présuppose que *l'intellect se comporte par rapport aux intelligibles de la même façon que la faculté sensitive envers les sensibles*, comme a pu l'écrire Aristote. En ce sens, apprendre, c'est à la fois être comme

⁸⁹⁸ Hume, David. *Enquête sur l'entendement humain*. Trad. fr. D.Deleule. Paris : Nathan, 1982, p. 38.

⁸⁹⁹ Hume. *Ibidem*, op. cit., p. 72.

un réceptacle de formes en puissance, être *patient*, et tout autant être par soi-même producteur de connaissances et d'expérience par des actes, être *agent*. La passivité initiale, l'impuissance effective et affective de l'enfant, ainsi que son potentiel, son être en puissance, deviennent, dans cette opposition ancienne, les causes de l'effort d'apprentissage et de l'invention des savoirs à partir de soi, donc son actualité active, ou attractive. Il y a là un passage de la puissance à l'acte, au prix désormais d'une négativité menaçante, absente du monde antique, qui est aussi l'adversité pratique de l'apprentissage et de la formation personnelle, voilà bien ce que symbolise l'*Emile*. De sorte que l'expérience première de la sensation, la connaissance immédiate de l'imagination, viennent se rejoindre dans une méthode didactique qu'on dira pratico-sensible, plutôt qu'empirique, et qui rassemble au sein du creuset intime et volontaire qu'est le soi, l'expérimental et le sentimental. Et, pour Rousseau, il y a là matière pour concevoir les modalités d'une méthode d'apprentissage fondée sur l'auto-apprentissage et l'expérience sensitive.

Analysons plus avant les principes de sa constitution. On le sait, l'activité mentale est d'abord de nature affective et c'est l'articulation, mais aussi l'écart, la différence, de l'affectivité interne et de la sensation comme relation à l'externe qui, selon Rousseau, donne lieu à l'apparition des premières représentations. Elles ne sont d'abord elles-mêmes que des sensations affectives et pas encore des images ou des éléments de la mémoire :

*Les premières sensations des enfants sont purement affectives; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. Ne pouvant ni marcher ni saisir, ils ont besoin de beaucoup de temps pour se former peu à peu des sensations représentatives qui leur montrent les objets hors d'eux-mêmes ; mais en attendant que ces objets s'étendent, s'éloignent pour ainsi dire de leurs yeux, et prennent pour eux des dimensions et des figures, le retour des sensations affectives commencent à les soumettre à l'habitude.*⁹⁰⁰

Le pédagogue Decroly écrira à son tour en 1923 :

*Chez la plupart des êtres humains, et la psychologie objective comme la psychologie fonctionnelle le constatent surabondamment, le moteur de tout l'appareil nerveux supérieur, est le facteur affectif, la sensibilité comme on dit encore, c'est-à-dire l'ensemble des inclinations, tendances, appétits, besoins, dont l'action est variable d'individu à individu et chez le même individu d'un moment à l'autre. (...) La partie affective, la sensibilité, le sentiment doivent être définis, si l'on veut connaître mieux un être humain (...).*⁹⁰¹

Ce en quoi sensations et sentiments, chez Rousseau, ne peuvent véritablement se concevoir ni séparés ni confondus, puisque la vie intérieure de la sensibilité, c'est-à-dire ce qui affecte mon attention, l'impression reçue, est la matrice et le corrélat interne immédiat de la perception et de son objectivation sous forme de représentations :

*Exister, pour nous, c'est sentir ; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant que des idées*⁹⁰²

⁹⁰⁰ *Emile*. T. 1 , Liv. I, p.47.

⁹⁰¹ Decroly, Ovide. "L'examen affectif chez l'enfant", Bruxelles, Imprimerie médicale et scientifique, *Documents pédotechniques*, 2^e année, n° 1, Février 1923, p. 1-6.

⁹⁰² *Emile*. T. 2 , liv. IV, p.154.

Entre la sensation et le sentiment, il y aurait donc à la fois une différence de degré et une différence de nature, mais sur le seuil d'une même matrice affective et sensible originaire qui dépend du corps. Le sentiment mobilisant plus nécessairement le rapport à soi ou la réflexion que l'objet. Le petit-enfant, lui, dénué de mobilité et de préhension, éprouve d'abord des affects de plaisir ou de peine, des *sensations affectives*, auxquelles viennent s'adjoindre après, dans leur différence, des *sensations représentatives*, relatives aux objets perçus externes.

Or, ces *sensations représentatives*, très antérieures à la représentation figurative, du fait qu'elles ne peuvent pas être encore associées à des actes d'investigation objective, encore moins conçues et imaginées, parce que non médiées, vont laisser place et prise au retour des *sensations affectives*, c'est-à-dire à l'emprise des impulsions intérieures, de l'univers encore confus des affects. Le soi risque alors de basculer dans la répétition et la satisfaction conditionnée, dans une emprise de l'affectivité sur l'objet qui s'avère être aussi une emprise de l'objet comme facteur d'excitation sur le sujet, mais détaché des besoins réels et du monde objectif. Il n'y a donc pas de commensurabilité entre l'objet de la sensibilité, affectif, et l'objet de la sensation, représentatif. Une telle situation recèle alors, toujours pour Rousseau, la formation d'habitudes contre-nature, du fait de la répétition passive de l'expérience, de son pouvoir d'habituation, parce qu'elle sépare le sujet enfantin du monde, c'est-à-dire du rapport du désir aux besoins réels. Les habitudes se formant donc ici contre la nature. Autrement dit, il y a là le risque d'une aliénation, d'une substitution des mécanismes de la satisfaction du désir, à la relation naturelle du désir à l'objet, au monde réel et naturel. Le danger ici, la négativité de l'expérience et le risque d'une dénaturation, est que bientôt :

*(...) le désir ne vient plus du besoin, mais de l'habitude, ou plutôt l'habitude ajoute un nouveau besoin à celui de la nature : voilà ce qu'il faut prévenir.*⁹⁰³

Or, un tel danger de l'habitude, c'est-à-dire ici d'une répétition par le désir d'une satisfaction impulsive, détachée de l'objectivité réelle, qui peut venir interdire l'établissement d'un rapport nécessaire du corps et de la pensée au monde objectif externe, n'est-elle pas inhérente à la constitution mentale du sujet humain ? Rousseau ne vient-il pas de découvrir le nœud même de la contradiction du désir et de la volonté, le caractère en puissance déréalisant du désir individuel, soumis aux lois de l'affectivité, et la nécessité, que devra apprendre à assumer la volonté, de relier ce désir au « besoin », c'est-à-dire à une appréciation rationnelle par la pensée de la condition humaine individuelle et de ses relations d'objet. Que ce soient des objets de satisfaction, d'activité ou de connaissance. La visée d'une méthode sensualiste et empirique d'éducation prend alors un autre sens que celui d'une formation de la raison connaissante dans la perception sensorielle comme la base de toute intellection. Il ne s'agit pas de rationalité cognitive. Jusqu'à treize ans, l'enfant est encore trop jeune pour pouvoir accéder aux conditions conceptuelles de son instruction, dit

⁹⁰³ *Emile*. T.1, liv. I, p.47.

Rousseau. Il s'agit d'une éducation à la rationalité empirique formatrice de la raison morale, d'une éducation qui est d'emblée celle de la raison pratique, du rapport subjectif à soi et au monde. La méthode de Rousseau apparaît ici comme une orientation positive préventive qui s'efforce d'annuler le risque du négatif, elle est donc toujours et par anticipation la négation d'une négativité, qui serait l'aliénation du désir à l'habitude impulsive et à la satisfaction mécanique.

E/ De même, le médecin et pédagogue Decroly, bien qu'il ne condamne pas, à la différence de Rousseau, toute acquisition d'*habitudes*, va dans le sens d'un étayage des *dispositions affectives innées* et d'une action correctrice de l'éducation quant à elles :

[Le] but de l'éducation doit être sans doute d'exercer la capacité dite volontaire, mais doit être plus encore de créer de bonnes habitudes qui aient pour effets de renforcer des dispositions affectives innées quand celles-ci sont favorables, et de favoriser le développement de dispositions affectives acquises pour combattre celles qui sont défavorables.⁹⁰⁴

Il s'agit, comme chez Rousseau, d'accompagner et de corriger par une méthode éducative adéquate, et ici aussi dialectique, les dispositions spontanées. Il faut donc, tout à la fois, préserver et étayer les dispositions positives en les protégeant d'une évolution négative, mais, plus encore, agir par l'habitude pour conduire à une évolution favorable en contrecarrant les dispositions innées négatives. Au delà des divergences qui les séparent quant à la définition de l'inné et de l'acquis, Rousseau et Decroly se rejoignent. Le naturalisme de Rousseau, pas plus qu'il n'est innéiste, n'est donc qu'apparemment et partiellement empiriste, puisque, pour maintenir les qualités morales et sensibles naturelles de l'enfant ainsi que préparer sa future intelligence intellectuelle, il faut agir artificiellement d'emblée, afin que celles-ci ne s'altèrent point du fait de sa condition d'impuissance relative :

*Dans le commencement de la vie, où la mémoire et l'imagination sont encore inactives, l'enfant n'est attentif qu'à ce qui affecte actuellement ses sens ; ses sensations étant les premiers matériaux de ses connaissances, les lui offrir dans un ordre convenable, c'est préparer sa mémoire à les fournir un jour dans le même ordre à son entendement.*⁹⁰⁵

La disposition rationnelle qui relie perception et pensée doit donc ici être paradoxalement conduite, suscitée et produite par l'action éducative pour pouvoir s'exprimer spontanément comme elle doit advenir, après-coup, en son propre cours. En ce sens, la méthode empiriste d'apprentissage de Rousseau, sa « méthode sensible », est une sorte de didactique d'orientation sensualiste et non pas une simple méthode empiriste libertaire par auto-découverte. La tâche de l'éducateur y est d'ordonner les sensations afin qu'elles soient conformes par anticipation à leur future organisation intellectuelle, à leur rationalité à venir. A l'instar de Kant, le devoir-être hétéronome précède ici l'expérience autonome et la préfigure. La méthode éducative est donc de se défier et de prévenir le plus possible, dans un premier temps, les risques d'une éducation trop spontanée qui, défailante de

⁹⁰⁴ Decroly. *Opus cit.*

⁹⁰⁵ *Emile*. T.1, liv. I, p.49.

par les faiblesses de la nature enfantine, produirait des effets moraux et intellectuels contre-nature. Car l'éducation ne peut pas maîtriser tous les facteurs de l'évolution personnelle de l'enfant. Decroly écrit encore en ce sens :

*A vrai dire, dans la plupart des cas on peut affirmer sans crainte que lorsqu'une éducation a réussi, c'est presque toujours par l'intervention indirecte et indéterminable de facteurs qui sont le plus souvent malaisés à définir même a posteriori ; le seul rôle actif que l'on puisse avoir, c'est de réunir dans un milieu le plus de conditions favorables, et d'éliminer le plus de conditions défavorables à l'évolution normale.*⁹⁰⁶

Il ne s'agit donc pas de placer l'enfant en situation de tout découvrir par lui-même seul, mais de conduire et d'ordonner ses apprentissages dans le cadre d'un contexte indirect inducteur, sans pour autant paraître ni les lui imposer ni vouloir intégralement les contrôler. Rousseau ne préconise donc jamais l'abandon de toute posture « traditionnelle » dans l'éducation, c'est-à-dire d'une prévalence d'autorité de l'action de l'adulte dans la disposition des modalités et des contenus d'apprentissage. Bien au contraire.

La nouveauté de la méthode est bien plutôt d'agir en tenant compte des besoins manifestes de l'enfant, c'est-à-dire de ce qui suscite spontanément son intérêt et son attention, à son niveau d'expérience et d'activité. Ce faisant, l'action éducative doit d'abord conforter chez l'enfant ses capacités sensorielles et perceptives, afin d'éviter le risque d'une aliénation excessive du désir aux impulsions et ancrer l'intelligence naissante dans le monde naturel, ou dans la réalité. Il s'agit de permettre à l'enfant de corrélérer de façon objective, donc pas seulement subjective, ses propres sensations avec ses sentiments, avec sa perception intérieure des choses. L'orientation pédagogique de Rousseau pourra donc sembler des plus paradoxales. Car suivre la nature de l'enfant est, pour lui, logiquement, devoir modeler, susciter, préparer et guider par l'éducation cette nature, afin qu'elle puisse acquérir d'elle-même ses propres dispositions intellectuelles et morales en se développant. Le texte de l'*Emile* poursuit en ce sens :

*(...) mais, comme il n'est attentif qu'à ses sensations, il suffit d'abord de lui montrer bien distinctement la liaison de ces mêmes sensations avec les objets qui les causent. Il veut tout toucher, tout manier : ne vous opposez point à cette inquiétude ; elle lui suggère un apprentissage très nécessaire.*⁹⁰⁷

Le développement de la perception par la sensation comme corrélat d'une action sur les objets, permettant un apprentissage direct de la réalité, est donc ici valorisé par Rousseau. Il doit favoriser de façon anticipée et précoce l'intelligibilité qu'aura l'enfant du monde par lui-même. Cette relation établie entre monstration expérimentale, action pratique spontanée et apprentissage pourra sembler empiriste, elle ne l'est pas tout à fait. Mais très nettement, elle anticipe de méthodes pédagogiques nouvelles qui, influencées par la psychologie scientifique, relieront toujours directement affectivité, perception, motricité et manipulation, à la formation de l'intelligence. Apprendre devient alors aussi

⁹⁰⁶ Decroly. *Opus cit.*

⁹⁰⁷ *Emile*. T.1, liv. I, p.49.

un faire, une expérimentation active de la réalité en fonction des ses intérêts, comme le dira Dewey. Il ne faut donc en aucun cas empêcher l'enfant, l'élève, de se livrer à des actions sur les objets du monde. Elles sont déjà une élaboration pratique, expérimentale, des représentations et des futurs concepts qu'il aura de la réalité.

En ce sens, comme le dit Rousseau, c'est bien par la manipulation des objets matériels que l'enfant établira des liens entre une impression et l'objet qui la cause. Pour autant, la précédant, il ne faudrait pas ici l'oublier, il y a l'intervention d'un geste éducateur qui montre à l'enfant ce lien et lui désigne la cause objective de la sensation, comme l'écrit Rousseau. Il faut donc l'entremise d'un geste inaugurateur de l'adulte pour que l'enfant relie sensation et objectivité. Il faut qu'un geste fasse signe vers, *bien distinctement*, pour qu'il y ait quelque lien psychologique entre soi et l'objet, donc une désignation qui, par ce biais, n'a plus rien de sensoriel. Or n'est-ce pas là déclarer, découvrir, que la fonction symbolique est déterminante dans l'aperception du lien entre la sensation et sa cause pour l'enfant et qu'elle ne peut que lui être transmise, au-delà de l'expérience perceptive, comme le supplément d'une liaison désignée telle, ou d'un lien à soi suscité par le signe et l'intervention éducative.

6-2-7-2 Il ne faut pas se méprendre sur l'éducation empiriste de Rousseau, elle n'est pas un sensualisme. Son éducation sensorielle apparaît plutôt comme une éducation précoce de l'esprit à la sensation et, à travers elle, à l'objectivité rationnelle. Il ne s'agit donc pas par celle-ci de réduire l'intelligence à l'hypothèse d'une structuration empirique du jugement par la sensation. La théorie de l'affectivité enfantine et du sentiment sensible, placent d'emblée Rousseau hors de l'empirisme comme doctrine épistémologique. Mais, pour autant, l'affaire qui serait ici d'en rester à l'opposition de l'empirisme et du rationalisme, n'est pas si simple. Rousseau anticipe du risque à venir d'une séparation morale et intellectuelle du corps et de la pensée, de l'esprit et du vivant, de l'individualité et de la société. Celle d'un désaccord croissant entre la science rationnelle des hommes et la réalité naturelle, objective, de leur condition d'êtres humains. Il anticipe d'une dualité de la séparation et de la division subjective, qui ne serait plus le dualisme métaphysique cartésien des deux substances, mais une crise de l'esprit et de la condition humaine quant au monde et à soi, d'un écart de l'empirique, du transcendantal et du rationnel. Sa volonté, éducative et éducatrice, de conjurer la séparation, dans l'esprit et la personne individuelle, du sensible et du corporel, du sensible et de l'intellectuel, puis de l'intelligibilité et du rationnel, procède d'une pensée de la modernité, pré-kantienne. Elle annonce et déplace le problème de l'éducation, par rapport à des enjeux qui vont être ceux de la modernité et de la crise du rationnel qu'elle va entraîner.

Ce faisant, Rousseau pose quant à l'enfance et à l'éducation également une clause d'éducation empirique et pragmatique, en tant que démarche régulatrice qui n'est pas en soi sans pertinence. Que l'éducation ne soit pas qu'intellectuelle et théorique, systématique et déductive, mais qu'elle doive aussi procéder de l'*objet sensible*, n'est pas qu'un obscurantisme ou un

483

formalisme, n'en déplaie à Hegel. Au moins quatre raisons à cela. 1/ Elle n'est pas sans s'appuyer sur un donné factuel et psychologique quant à l'enfance et à la jeunesse, largement ignoré jusqu'à l'époque de Rousseau. Il est vrai que l'enfance ne se conduit pas immédiatement sur le mode rationnel et intellectuel de l'adulte. Il est vrai que les dimensions affectives, motrices, actives et empiriques, sont importantes et prédominantes dans l'intelligence que les enfants prennent par eux-mêmes du monde jusqu'à l'adolescence. Certes, quel que soit l'âge de l'enfant, des éléments d'intellection abstraite directe interviennent dans son intelligence, mais ils ne sont pas d'emblée prédominants et ne s'affirment que peu à peu avec la maturation, plus fortement après sept ans, mais surtout vers douze-quinze ans. L'enfance et la jeunesse sont effectivement plus affectives et sensibles dans le rapport à leurs objets que l'adulte et le savant. 2/ La démarche d'une éducation empirique n'est pas sans valeur éducative. Elle permet de développer l'observation de la nature, des métiers, des relations entre intelligence et activité finalisée, voire entre activité logique de pensée et intelligence du monde concret. De ne pas détacher l'intelligence de l'observation et de l'action, permet de valoriser l'initiative individuelle et de lui donner une expression matérielle. Il y a donc une valeur formatrice personnelle importante dans cette pédagogie. 3/ Il n'est pas faux de remarquer que l'une des difficultés majeures de l'éducation, est la dissension existant entre l'affectivité et le monde objectif, entre la sensibilité intérieure et la représentation cognitive. Or dans l'éducation directive et didactique, disons traditionnelle, la question du rôle de leur relation dans la maturation intellectuelle et morale n'est jamais posée ni engagée. Dans la pédagogie de Rousseau, un travail de transposition de l'affect sur le percept réel est suggéré. Ce travail est non pas celui d'une simple délimitation par l'objectivité du désir, mais toujours déjà un travail dialectique de symbolisation du sensible par le réel. Il permet la subjectivation en l'ordonnant à ce qu'elle n'est pas et qui lui appartient tout de même aussi, le monde environnant. 4/ La coordination entre l'intellection abstraite, la science objective du concept, et l'expérience de la réalité peut être largement anticipée par l'éducation empirique, en permettant avant qu'il ait maturité suffisante d'aborder des liens logiques quant à la réalité, y compris de façon intuitive. Certes cette éducation au concept par le sensible a ses limites, mais elle permet une initiation précoce à l'abstraction à travers la perception, l'observation et l'action pratique et expérimentale. 5/ Les sciences modernes, d'être rationnelles, soumises à la loi mathématique de la formalisation et de la systémativité, n'en sont pas moins aussi des sciences expérimentales qui peuvent donc s'enseigner à partir d'expérimentations, d'investigations ou d'applications matérielles dans des réalisations. De tout cela, Rousseau semble aussi pouvoir être l'instigateur.

6-2-8 Les premières notions proviennent de l'objet sensible.

6-2-8-1 Le huitième postulat soutient que c'est en se confrontant intelligemment à *l'objet sensible* et non à la représentation abstraite que l'élève peut être attentif et se forger par lui-même

une idée distincte de ce que la science prétend lui transmettre sans qu'il ait besoin de le découvrir. La perception sensible active des objets est le commencement de la formation des jugements, de l'intelligence des rapports. Animée chez l'enfant d'une logique intuitive et affective, plutôt associative et utilitaire, la perception n'est jamais seulement l'appréhension passive du contenu de la sensation. Comme le précédent, il entraîne une conception problématique. Il s'agit de l'origine empirique de la formation des notions mathématiques de la quantité, de la mesure et du nombre. Il s'inscrit dans le prolongement de ce que nous avons appelé une orientation empirico-pratique de l'éducation chez Rousseau. Celui-ci écrit :

*La meilleure façon d'apprendre à bien juger est celle qui tend le plus à simplifier nos expériences, et à pouvoir même nous en passer sans tomber dans l'erreur. D'où il suit qu'après avoir vérifié les rapports des sens l'un par l'autre, il faut encore apprendre à vérifier les rapports de chaque sens par lui-même, sans avoir besoin de recourir à un autre sens ; alors chaque sensation deviendra pour nous une idée, et cette idée sera toujours conforme à la vérité.*⁹⁰⁸

Remarquons d'emblée qu'il s'agit ici d'apprendre à juger à partir de l'expérience pour pouvoir s'en passer et non pas d'en rester à une simple dépendance du jugement avec la sensation et l'expérience. La relation à l'objet sensible est avant tout celle d'une discipline de la pensée.

A/ Chez Rousseau, l'affirmation d'une relation primordiale à l'objet sensible qui prédomine initialement chez l'enfant et qui doit être cultivée, répond à la fois à une donnée psychologique objective et à une nécessité morale et intellectuelle plus générale. Si l'enfant ne saurait accéder aussitôt à des jugements conceptuels, l'affirmation de la primauté du sensible dépend aussi d'un principe de protection morale et méthodologique, cela contre les excès de l'intelligence et de l'abstraction. A l'encontre d'un Locke qui, lui, veut limiter la philosophie à une théorie des capacités de l'esprit, des *esprits*, c'est-à-dire à l'analyse des pouvoirs de connaissance de la pensée individuelle, mais aussi établir l'origine empirique des notions que nous possédons dans notre entendement, et qui, donc, ne veut pas spéculer sur le lien physique de l'esprit au corps, comme de mauvaise foi, Rousseau écrit :

*Locke veut qu'on commence par l'étude des esprits, et qu'on passe ensuite à celle des corps. Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur. (...) Il faut avoir longtemps étudié les corps pour se faire une véritable notion des esprits, et soupçonner qu'ils existent. (...) Puisque nos sens sont les premiers instruments de nos connaissances, les êtres corporels et sensibles sont les seuls dont nous ayons immédiatement l'idée.*⁹⁰⁹

Le point de départ de toute connaissance est donc ici celui du corps et de ses perceptions, et non celui d'une enquête intellectuelle sur l'intelligence, les facultés mentales ou la formation des concepts dans l'entendement, cela, y compris à partir de l'analyse des formes de la sensation. Pour autant, Rousseau commet ici une sorte de prétérition. Ce qui l'oppose au psychologisme raisonné de Locke n'est pas moins spéculatif, c'est de prétendre a priori, radicalement, que toute connaissance

⁹⁰⁸ *Emile*. T.2, Liv. III, p.40.

⁹⁰⁹ *Emile*. T.2, Liv. IV, p.107.

est immédiatement et seulement un rapport spirituel de la sensibilité au corps propre et aux autres corps matériels. Il y a là une décision ontologique. Or ce geste empirique radical se soutient d'une conception transcendantale tout à fait étrangère à l'empirisme. S'il ne cherche pas, à partir de la définition des idées, à reconstituer l'origine sensorielle de leur formation, à tirer les *esprits* de la matière, c'est parce qu'elles ne sont initialement que de nature sensible et corporelle. Rousseau est convaincu que le lieu du spirituel n'est d'abord que le sensible même, dans sa distinction d'avec la sensation. A partir de quoi, il est possible de s'interroger sur les formes de la sensation et des synthèses empiriques qui s'y produisent.

B/ Pour Rousseau, ce seront les corrélations du voir et du toucher, du regarder et du prendre, du montrer et du comprendre, qui vont se voir désignées comme fonctions premières du connaître humain chez l'enfant. Comme si, dans cette intrication, apparaissait la structure la plus profonde de l'intelligence humaine à sa base : regard-geste-signé, qu'on sait par ailleurs corrélative de cet appariement adaptatif complexe qu'est l'ensemble : vue-motricité-main. Effectivement, ces couplages ne sauraient être seulement sensoriels, ni impulsifs et mécaniques, parce qu'ils impliquent une configuration mentale et corporelle émergente d'ordre sémiologique. Rousseau suit ici Condillac, sans se rendre compte que ce dernier pourrait bien avoir suscité sa théorie cryptogrammaticale des idées-signes. A l'orée du 20^e siècle, le pédagogue Decroly, dans sa critique de l'école traditionnelle, va insister sur le fait qu'elle privilégie le sens de l'audition et néglige, parmi les *facultés réceptrices* de l'enfant, la vue et le mouvement des mains, c'est-à-dire la préhension et le toucher. Quand on fait prévaloir l'écoute, c'est-à-dire la métaphore d'une intelligence qui serait d'abord un *entendement*, une faculté abstraite de concevoir seulement par des idées ou des mots, on écarte ces autres canaux perceptifs que sont la vue et les mouvements du corps. Or, le mouvement du corps passe aussi par l'usage des mains, coordonné à celui du regard. On sait qu'un tel usage des mains, chez l'homme, est à l'origine, non seulement des outils, mais aussi des formes graphiques et scripturales. Le développement de la motricité fine, celle des mains, en relation au regard, semble appartenir aux premiers temps du déploiement de l'intelligence, ne serait-ce que parce que la plupart de nos techniques en ont dépendu. Elles sont toutes initialement relatives à la coordination de la face et de la main, du regard et du tactile manuel, donc d'opérations agies, avant que d'être extraites de notre mobilité corporelle par l'apparition des premières machines. Le paléontologue Leroi-Gourhan en fait l'étude à partir de l'analyse des dispositions corporelles et des conduites archaïques de l'espèce humaine.⁹¹⁰ Dans un sens intuitivement assez proche, Rousseau écrit du *toucher* qu'il est :

*(...) de tous les sens celui qui nous instruit le mieux de l'impression que les corps étrangers peuvent faire sur le nôtre, est celui dont l'usage est le plus fréquent, et nous donne le plus immédiatement la connaissance nécessaire à la conservation.*⁹¹¹

⁹¹⁰ Leroi-Gourhan, André. *Le geste et la parole*. Paris : Albin Michel, 1964.

⁹¹¹ *Emile*. T.1, liv. II, p.151.

Rousseau observe que l'erreur nous vient le plus souvent du fait que, mêlant à l'usage du toucher le sens de la vue, nos jugements de tact restent grossiers, la vue semblant pouvoir atteindre plus directement les choses. Or, de ce fait, nous sous-estimons la précision du toucher qui, pourtant, peut seul corriger l'imprécision des autres sens, y compris de la vision. Ce en quoi, Rousseau désigne bien la conjugaison du toucher et de la vue, comme étant à l'origine de nos conduites cognitives, après ressentir, montrer et désigner. Quant à l'ouïe, son exactitude dépendrait également du toucher, ce en quoi Rousseau se montre musicien, il n'interdit pas à la main de mesurer les pouvoirs du corps et de percevoir.

C/ Pour Decroly, la trop grande prévalence pédagogique accordée au discours, écarte d'emblée le dynamisme spontané du corps et l'importance du regard dans l'intelligence des choses, ainsi que dans l'apprentissage. En 1904, faisant en quelque sorte écho à Rousseau, il écrit:

*Conséquence : les deux autres sens principaux, la vue et le sens des mouvements, dorment pendant ce temps, ils sont proscrits, pour eux rien ou presque rien. Or ce sont précisément chez l'enfant ceux qui sont le plus aptes à fonctionner et ceux dont il a le plus besoin pour acquérir les notions indispensables sur le monde extérieur.*⁹¹²

Or, il n'est pas faux qu'avant que de pouvoir purement concevoir, nous percevions et pensions aussi par les moyens de la perception visuelle et de la mobilité, ainsi que par le maniement des objets. Qui n'a jamais observé d'enfant peut ne pas le savoir, mais qui veut enseigner à de jeunes élèves, ne peut tout à fait ignorer les aspects pratiques, sensitifs, puis imaginatifs concrets de l'intelligence enfantine. Car, pour Rousseau, par delà la petite enfance, c'est tout l'apprentissage, modulé par les transformations de l'âge, qui dépend de la formation de la sensibilité, cela avant la période pubertaire et l'adolescence. Quittant le règne des sensations affectives premières, l'enfant n'accède que peu à peu aux représentations d'objet, en même temps qu'à l'univers des images, aux représentations symboliques, car il lui faut poser l'objet indépendamment de l'affect. Pour cela, il doit aussi agir sur son environnement. Mais, pour Rousseau, de telles représentations symboliques ne sont pas encore des notions objectives qui détiendraient explicitement l'analyse de relations déterminantes entre les choses :

*Avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images ; et il y a cette différence entre les unes et les autres, que les images ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports.*⁹¹³

Ne pouvant donc directement concevoir, avoir une vision synthétique des relations, ou catégoriser, l'enfant ne raisonne d'abord qu'à partir d'images et de perceptions sensitives. Or, Rousseau, sans accorder à l'enfant un véritable pouvoir de raisonnement, et à la limite de se contredire, postule tout de même l'existence chez celui-ci d'une forme d'intelligence représentative qui n'est pas sans

⁹¹² Decroly. *Quinze Pédagogues*. Paris : Armand Colin, 1994, p. 138.

⁹¹³ *Emile*. T.1, liv. II, p.107.

capacités rationnelles, bien qu'elle ne soit pas encore faite de raisonnements. Or si l'on ne fait pas intervenir ici une théorie quasi transcendante ou psychogénétique des capacités cognitives, on se trouve dans l'embarras. De plus, comment expliquer le fait que l'appréhension sensible et cognitive ne soit jamais isolable initialement d'un contexte affectif et d'activité ? La solution est d'admettre l'existence de différences qualitatives entre des âges de la pensée, donc de reconnaître l'existence d'une psychogenèse, ce qui est bien ce que fait Rousseau, sans toutefois en formuler la théorie rigoureuse.

D/ En 1941, le psychologue français H.Wallon (1879-1962), reprenant après Claparède un terme du philosophe E.Renan (1823-1890), parlera de pensée *synchrétique* chez l'enfant, pensée dans laquelle la représentation n'est pas encore analytique, systématique et catégorielle, mais encore à la fois analogique, globale et partielle. Renan qui voyait dans la pensée trois étapes se suivant, celles du syncrétisme, de l'analyse et de la synthèse, écrivait, pour définir le syncrétisme, qu'il était : *cette première vue générale, compréhensive, mais obscure, inexacte, où tout est entassé sans distinction.*⁹¹⁴ En 1938, Claparède, lui, le définit comme :

*(...) une disposition à considérer les choses sous l'angle de leur physionomie globale en dehors de toute analyse de leurs parties et surtout sans prendre nettement conscience des relations mutuelles de ces parties entre elles.*⁹¹⁵

C'est une période de la vie où les mots ne peuvent pas encore traduire directement les choses et s'opposent encore à elles, écrit Wallon. Entre l'expérience vécue et le langage, la représentation vient *opposer ses exigences brutes à celles de l'expérience*. Le syncrétisme est alors une sorte de compromis entre la *représentation* et la *complexité mouvante de l'expérience*. L'ancienne fusion originelle du désir et des objets, de l'espace et des gestes, d'avant trois ans, ne se produit plus et une division du monde perçu commence à s'installer par des différenciations, des morcellement et des immobilités, tous appréhendés du côté des objets perçus. Elle ne sera résorbée par la pensée catégorielle qu'entre neuf et onze ans, après une période, à partir de six ans, où se mélangent syncrétisme et pré-catégoriel. Pour caractériser le syncrétisme en opposition à la pensée analytique-synthétique de l'adulte, Wallon écrit :

*En regard de l'analyse-synthèse, il exprime les rapports que l'enfant est capable d'établir entre la partie et le tout. La confusion est encore à peu près complète. La perception des choses ou des situations reste globale, c'est-à-dire que le détail en reste indistinct. Cependant l'attention de l'enfant nous paraît souvent se porter sur le détail des choses.(...). [Mais] ce n'est pas comme détails d'un ensemble qu'il les saisit, et c'est même pour cela qu'il y est sensible.*⁹¹⁶

Dans le syncrétisme, la perception apparaît globalisante, celle d'une totalité indivise, mais, tout autant elle se focalise sur le détail, le trait élémentaire, sans pouvoir l'inclure analytiquement dans

⁹¹⁴ Cité par Decroly, Ovide : « La fonction de globalisation dans l'enseignement », in *Le programme d'une école dans la vie*. Paris, Fabert, 2009, p. 178.

⁹¹⁵ *Dictionnaire fondamental de la psychologie. Opus cit.* Article : « Syncrétisme », p. 1283.

⁹¹⁶ Wallon, Henri. *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin, 1968, p. 154-155.

un ensemble comme une partie, dans une structure, ce qui fait dire à Wallon, sans que cela paraisse contradictoire, que :

*La perception de l'enfant est donc plutôt singulière que globale ; elle porte sur des unités successives et mutuellement indépendantes, ou plutôt n'ayant d'autre lien que leur énumération même.*⁹¹⁷

La pensée syncrétique dominerait chez l'enfant de trois à neuf ans sous forme d'images singulières, mêlées de détails discontinus et surdimensionnés, d'ordre affectif, confondant le subjectif et l'objectif au sein même des choses représentées. Ainsi, dans le récit des situations vécues, elle produirait un mélange et une substitution du fortuit à l'essentiel :

*Les impressions que des circonstances, soit externes, soit intimes, ont unies se fondent en une sorte d'équivalence mutuelle, de telle sorte que l'une quelconque d'entre elles peut signifier ou évoquer tout l'ensemble.*⁹¹⁸

Une telle pensée précéderait la venue d'un discernement analytique de propriétés spécifiques ou de caractéristiques objectives, c'est-à-dire une pensée *catégorielle*, tout en n'étant déjà plus une *intuition dynamique des situations*, comme lors de la petite enfance.

Là encore, on remarquera que Rousseau a précédé à sa façon la psychologie scientifique du vingtième siècle. Sa notion de *peinture absolue*, se rapproche très nettement de celle de *pouvoir constellant de la perception infantine*, qu'emploie Wallon. Inversement, Wallon est lui-même très proche de Rousseau, aussi de Condillac, quand il écrit que chez l'enfant, à l'âge du syncrétisme, il y a une impuissance à concevoir, à détacher de l'existant perçu par la sensibilité ses propriétés générales :

*L'impuissance où est l'enfant de distinguer entre la chose et ses aspects simultanés ou passagers résulte de son impuissance à imaginer les aspects sous forme de qualités indépendantes ou, mieux de catégories qualitatives. (...) De même, chez l'enfant, les qualités des choses commencent par se combiner à chacune particulièrement, sans pouvoir servir à les ranger de façon systématique. Elles ne sont pas passées sur le plan fonctionnel des catégories.*⁹¹⁹

Pour Rousseau encore, le « raisonnement » imaginaire de l'enfant, sans relations analytiques et synthétiques abstraites, est le corrélat d'un *intérêt présent et sensible*. C'est pour cette raison que l'enseignement qu'on peut lui assurer doit rester relié à l'expérience sensorielle, affective et subjective, source première de connaissance, afin de permettre dialectiquement et raisonnablement à l'enfant de l'élucider, sans pour autant le forcer à concevoir autrement qu'il ne peut. Wallon, quant au présent de l'attention perceptive chez l'enfant, écrit de même :

*Il est inexact de dire que l'enfant se maintient dans un perpétuel présent. C'est plutôt le « maintenant » qui l'accapare, c'est-à-dire une prise de possession graduelle des instants qui mesurent sa perception et son action.*⁹²⁰

⁹¹⁷ Wallon. Ibidem, p. 155.

⁹¹⁸ Wallon. Op. cit., Ibid., p. 156.

⁹¹⁹ Wallon, Ibid., p. 159-160.

⁹²⁰ Ibid., p. 169.

C'est bien pour cela que Rousseau préconise une méthode pédagogique fondée sur l'expérience sensorielle et l'observation, en tant qu'elles sont les seules à pouvoir induire la formation véritable des connaissances chez l'enfant :

*Transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels ; c'est par les premiers que nous devons arriver aux autres. Dans les premières opérations de l'esprit, que les sens soient toujours ses guides : point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits.*⁹²¹

Or Wallon dit-il autre chose lorsqu'il écrit :

*Les choses n'ayant de réalité pour lui que dans la mesure où elles intéressent son affectivité, c'est bien de cet intérêt qu'il faut partir pour l'amener, de distinctions en distinctions, à leur reconnaître une réalité objective.*⁹²²

Piaget dirait, dans un autre langage, que la pensée de l'enfant, tant qu'elle est encore sous la condition des structures perceptives, ne peut échapper à une appréhension de la réalité faite de rapports irréversibles, intransitifs, et qu'elle ne peut donc pas compenser les variations observées et vécues par l'idée logique de régularités de transformation dans ces rapports. Seule l'intelligence devenue opératoire peut le faire, dit Piaget, dès qu'elle permet à l'enfant, à partir de sept ans, de coordonner plusieurs actions dans la réalité, faisant se former de la sorte les premières synthèses par des inductions expérimentales. En 1967, il écrit :

*(...) une structure perceptive est caractérisée (...) par son irréductibilité à la composition additive : elle est donc irréversible et non associative. Il y a donc beaucoup plus qu'une « recentration » dans un système de raisonnements : il y a une décentration générale, qui suppose une sorte de dissolution ou de dégel des formes perceptives statiques au profit de la mobilité opératoire, et, par conséquent, il y a la possibilité d'une construction indéfinie de structures nouvelles, perceptibles ou dépassant les limites de toute perception réelle.*⁹²³

E/ En 1933, chez le psychologue russe Vygotsky (1896-1934), on peut trouver une conception assez proche de celle de Wallon, quoique les périodisations et les désignations n'y soient pas tout à fait identiques⁹²⁴. Selon Vygotsky, à une première époque où ce sont les images seules qui dominent, succède, à partir de un et jusqu'à trois ans, celle des *images syncrétiques* où l'enfant compense, en mêlant impressions et émotions, *l'insuffisance des liaisons objectives par une surabondance de liaisons subjectives* et prend la *liaison entre les impressions et les idées pour la liaison entre les choses*. A quoi succède la période que Vygotsky désigne comme celle de la *pensée complexe*, de trois à six ans, où la représentation, non encore conceptuelle, repose sur la *réunion concrète d'un groupe d'objets sur la base de l'affinité de fait qu'ils ont les uns avec les autres*. On peut aussi parler de concepts intuitifs. Durant cette période prédominant, successivement, la liaison associative contingente, la réunion par un trait associatif d'une collection hétérogène d'objets, la

⁹²¹ *Emile*, Opus cit., T.1, Liv. III, p. 191.

⁹²² Wallon, Henri. Cité par Tran-Thong, in : *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris, Puf, 1969, p. 104.

⁹²³ Piaget, Jean. *Psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin, 1998, p. 91.

⁹²⁴ Vygotsky, Lev. « Le développement des concepts » in : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute, 1997, p.189-270.

réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne mono-sémantique, puis la réunions par des liaisons diffuses indéterminées des groupes intuitifs concrets d'images ou d'objets et le *pseudo-concept* qui n'est encore qu'un assortiment d'objets réunis par association et rangés sous un modèle abstrait. Puis vient la phase dite des *concepts potentiels*, de six à onze ans, qui est celle du début de l'intelligence logique, celle de la décomposition, de l'analyse et de l'abstraction. Ils ne sont encore que potentiels, donc pas de véritables concepts, parce qu'ils restent intuitifs et toujours reliés à l'activité. Pour autant, ils se forment déjà à partir de l'abstraction de traits distinctifs qui disloquent la situation concrète observée, en défaisant les liens qui s'y trouvent.

Puis avec l'adolescence, comme chez Rousseau, vient une période de crise et de maturation de la pensée. Là encore, on assiste à une discordance entre la formation des concepts dans la pensée et leur définition verbale. Le mot est utilisé comme un concept mais il reste un complexe. C'est donc dans le passage de la pensée complexe à une pensée linguistique abstraite, mais détachée des associations de représentations que le sujet humain parvient au concept. Dès lors, la pensée abstraite peut se déployer puisqu'un concept *n'existe jamais qu'au sein de la structure générale du jugement en tant qu'il en est une partie inséparable*, écrit Vygotsky⁹²⁵. On est là très proche de Hegel. Ce qu'une telle conception a d'original, hormis le lien très étroit qu'elle établit entre conceptualité et langage, c'est d'affirmer qu'aucun des stades du développement de la pensée chez l'enfant n'existe isolément, mais, qu'au contraire, ils sont l'effectuation d'un seul et même processus qui s'exprime dès les premières phases de l'enfance. Ce en quoi, il faut admettre qu'aucune des fonctions intellectuelles élémentaires qui permettent à l'adolescent de raisonner par des concepts *ne se manifeste pour la première fois à cet âge ni n'en constitue une acquisition nouvelle*. Toutes les facultés intellectuelles du jeune adulte existent donc déjà chez l'enfant, bien qu'elles ne mûrissent qu'avec l'adolescence.

Mais alors, si l'on suit Vygotsky, ne faut-il pas reconsidérer ce que l'on appelle le développement mental et son déroulement, le principe d'un ordonnancement de ses phases, stades ou périodes, qui iraient, dans le langage de Rousseau, de la *raison sensitive*, l'enfance, à la *raison intellectuelle*, l'adulte ? Ne faut-il pas voir, plutôt qu'une succession exclusive, dans le sensible initial déjà à l'œuvre la gestation du formel, ou du catégoriel, et non pas une simple expérience empirique perceptive et sensorielle ? Ce en quoi il faudrait concevoir autrement les phases du développement et le rôle de l'enseignement dans leur évolution. Cela viendrait bouleverser l'ordre successif posé par Piaget du sensori-moteur, du perceptif, de l'actif, du symbolique, de l'intuitif, de l'opérateur et du formel. En ce sens, on pourrait soutenir, en inversant les choses, que c'est pour rendre possible l'expression des structures de la pensée formelle, toujours déjà présentes de façon latente, que l'enfant a besoin d'en passer par un apprentissage déjà sémiologique de la sensibilité, par une activité et une expérimentation opératoire qui ne sont jamais seulement empiriques. Autrement dit,

⁹²⁵ Vygotsky. *Pensée et langage.*, p. 266.

le transcendantal, dans la sensibilité, précéderait l'empirique, ce que, bien évidemment rejeterait le constructivisme de Piaget. Mais peut-être pas Rousseau, si son orientation était plus explicitement formulée.

F/ A travers sa théorie d'une éducation apparemment réglée par l'empirique et la raison pratique, Rousseau a donc conçu un véritable discours de la méthode pédagogique. Dans leur ensemble, les orientations qui le définissent ont toutes en commun de faire apparaître le lien phénoménologique et génétique entre les modalités d'exercice de la *raison sensitive* chez l'enfant et la formation des liaisons et des concepts de la *raison intellectuelle*. Pour bien comprendre la portée de ces orientations, il ne faut jamais négliger que, selon Rousseau, percevoir et juger par les sens doivent s'apprendre :

*Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir ; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous l'avons appris.*⁹²⁶

En cela, Rousseau affirme qu'il n'y a nul inné sensoriel en nous, ni non plus d'usage prédisposé immédiat de nos sens qui rendrait possible une connaissance exacte de la réalité par la sensibilité, ou qui serait l'instigateur de celle-ci. Ce n'est donc pas la prédisposition de l'enfant à une raison sensitive qui fait celle-ci adéquate sur le plan cognitif et moral. Autrement dit, les prédispositions sensibles et cognitives de l'enfant sont des sortes de conditions a priori de la vie de l'esprit, elles n'en déterminent ni l'évolution singulière, ni les contenus. Rousseau conçoit donc originellement l'humanité comme la convergence virtuelle d'une rationalité à venir en gestation, potentielle, et d'une expérience d'abord indéterminée que l'histoire individuelle vécue détermine, actualise. N'est-ce pas là être à la fois empiriste et tout de même aussi rationaliste, donc pré-kantien ? En tous cas, les facultés sensorielles et intellectuelles sont bien ici l'objet d'une gestation, d'un développement générique et, en ce sens, l'enfant ne peut être aussitôt l'égal rationnel de l'adulte. Par ailleurs, à la limite, on pourrait ici soutenir qu'il n'y a pas de différences définitives entre l'adulte et l'enfant, seulement des différences qualitatives dues à une différence quantitative et temporelle dans le degré d'expérience. Mais ce serait s'éloigner de Rousseau et prendre le risque de devoir nier l'existence de l'enfance. Or nier celle-ci conduirait à nier le temps de l'enfance qui est sans doute le vrai réel de l'enfance. De sorte que, si on nie en l'enfance sa réalité substantielle, on ne peut pas nier pour autant la différence temporelle et corporelle qu'elle représente et donc le réel de l'enfance.

G/ Selon les orientations pédagogiques de Rousseau, la compréhension de la valeur des mesures et de l'utilité des quantités, ainsi que les opérations comparatives qui en découlent, repose chez l'enfant sur la découverte de quantités d'effort isolées par lui dans la perception et l'action. Au-delà d'un usage mécanique et par l'exercice des forces du corps, qui vise à le renforcer, les sens doivent donner lieu à formation du jugement, dit Rousseau. Or l'exercice du corps agissant est bien

⁹²⁶ *Emile*. T.1, Liv. II, p.142.

le premier creuset de sa formation, pas l'intellection. C'est donc à travers un usage de la perception motivé par les besoins de l'action que les premières propriétés quantitatives de la nature physique apparaîtront, en mesurant proportionnellement l'effort commis et ses effets. Bien entendu, l'enjeu est d'articuler pragmatiquement l'exercice du jugement avec l'activité, c'est-à-dire de développer le sens moral et pas seulement intellectuel :

*Si vous l'accoutumez à prévoir ainsi l'effet de tous ses mouvements, et à redresser ses erreurs par l'expérience, n'est-il pas clair que plus il agira plus il deviendra judicieux ? (...) S'agit-il de porter un fardeau ; s'il veut le prendre aussi pesant qu'il peut le porter et n'en point essayer qu'il ne soulève, ne sera-t-il pas forcé d'en estimer le poids à la vue ? Sait-il comparer des masses de même matière et de différentes grosseurs, qu'il choisisse entre des masses de même grosseur et de différentes matières ; il faudra bien qu'il s'applique à comparer leurs poids spécifiques.*⁹²⁷

C'est en comparant les données acquises dans et par l'expérience que se forgeront dans l'esprit de l'enfant les rapports de quantité, donc les normes objectives numériques de mesure et d'évaluation :

*N'exercez donc pas seulement les forces, exercez tous les sens qui les dirigent ; tirez de chacun d'eux tout le parti possible, puis vérifiez le rapport de l'un par l'autre. Mesurez, comptez, pesez, comparez. N'employez la force qu'après avoir estimé la résistance ; faites toujours en sorte que l'estimation de l'effet précède l'usage des moyens.*⁹²⁸

Rousseau pose donc comme premières formes cognitives le sens du toucher ainsi que la mobilité du corps propre agissant sur les choses par son effort. Une telle activité précède et accompagne l'intelligence du regard et des autres sens, de même qu'elle s'appuie sur la prévisibilité de l'action menée. L'ensemble concourt à assurer et réunir les conditions expérimentales formatrices du jugement et d'une première mathématisation de la perception. Rousseau postule donc qu'une corrélation factuelle et formelle, une synthèse pratique, se produit dans l'esprit de l'enfant lors de l'action sur le milieu par l'utilité. Masses et volumes apparaissent donc d'abord comme des quantités concrètes, touchées, manipulées, soupesées, qui seront ensuite évaluées et comptées, comparées par le regard et la main, donc mesurées. Ainsi les rapports de quantités et de volumes sont appréhendés empiriquement et l'idée de mesure se forge dans l'action et le geste. Il y a là l'association et la composition d'une évaluation perçue et agie, à la formation d'un jugement anticipatif quant à l'effort et aux moyens nécessaires aux actions préméditées. De sorte que l'enfant est amené à concevoir des normes de quantité par utilité, du fait d'une pratique quasi expérimentale du monde naturel et relativement à des fins choisies dont il est l'agent.

H/ On peut retrouver chez Decroly une orientation assez similaire quant à la découverte par l'enfant de qualités et de quantités sensibles jusqu'à l'âge neuf-dix ans. Comme Rousseau pour l'enfant avant l'adolescence, Decroly considère comme inadapté à l'enseignement scolaire primaire les méthodes intellectuelles, analytiques et synthétiques. De l'enseignement systématisé des mathématiques, mais cela s'applique en général à la pédagogie scolaire la plus courante, il écrit :

⁹²⁷ *Emile*. T.1, Liv. II, p. 143.

⁹²⁸ *Ibidem*, p.143.

*C'est à peu près comme si un alpiniste arrivé au haut d'une montagne, après avoir pris un chemin en lacet, conseillait à ceux qui veulent le rejoindre de suivre une route directe de la base au sommet. Tout cela n'est justifié et rationnel que si l'on admet le principe qui semble clair pour l'adulte, que l'élément est plus facile que l'ensemble, qu'il faut aller du simple au complexe, du particulier au général, en assimilant le simple et le particulier au concret, le complexe et le général à l'abstrait.*⁹²⁹

Or chez l'enfant, affirme Decroly en se référant à Claparède, à Wallon et au psychologue Revault d'Allonnes, c'est le *pouvoir synchrétique* ou le *schématisme* qui prédominent, et qu'il désigne plutôt, lui, comme d'abord un *phénomène de perception globale*. Un tel phénomène de *globalisation* n'est nullement localisé à la perception, ajoute Decroly, on le retrouve dans toutes les formes de l'activité mentale, également dans le souvenir, la pensée, le raisonnement, l'expression et l'action. Pour en préciser les pouvoirs, il écrit :

*1° Nous n'excluons pas la possibilité d'une analyse dans le phénomène global, mais cette analyse est inconsciente, non voulue dirigée par l'intérêt plus ou moins apparent au sujet cherchant à s'adapter. 2° Le cliché global ne reste pas indéfiniment au même point, mais par des rajustements successifs il peut se rapprocher de plus en plus d'un schéma, fruit d'une analyse en plusieurs temps, mais dominé encore par le besoin et l'intérêt.*⁹³⁰

Il faut donc à l'inverse des méthodes communes d'enseignement, les modifier pour les adapter à la perception et à la pensée de l'enfant, partir du complexe et du vécu pour aller vers l'élémentaire et le conçu.

Selon quoi, en partant du global, quatre axes principaux permettent à l'enfant graduellement et progressivement de se rapporter par lui-même à des faits du monde ou du milieu : les sens, le souvenir, l'étude de documents sur l'actuel ou sur l'inactuel. L'élève peut percevoir et expérimenter, se rappeler un vécu passé et le rendre constructible, étudier à partir de connaissances expérimentales acquises ce qu'il pourrait observer in vivo, ou bien étudier ce qui est inaccessible à l'expérience dans le temps et l'espace et ne peut que théoriquement s'aborder. En fonction de cette échelle, on peut introduire toutes les disciplines habituelles d'enseignement. Il en découle deux types d'exercices principaux, ceux de l'observation et de l'association. Le premier est fait d'acquisitions personnelles directes, le second d'acquisitions indirectes ou de rappel de l'acquis. Il s'agit donc de faire travailler ensemble, par association, des jugements acquis spontanément avec d'autres supplémentaires provenant du recours à l'expression verbale et au graphisme, puis à des documents. De ce fait, à l'instar de Rousseau, l'observation n'est jamais une simple perception, puisqu'il s'agit de guider l'expérience intuitive, sensorielle et pratique, pour qu'elle s'achemine vers la compréhension : *l'observation consiste à faire travailler l'intelligence sur des matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire par les sens de l'enfant*. L'objet sensible n'est donc jamais un contenu sensitif passif, mais toujours déjà saisi et constitué globalement et orienté en direction

⁹²⁹ Decroly, Ovide : « La fonction de globalisation dans l'enseignement », in *Le programme d'une école dans la vie*. Paris, Fabert, 2009, p. 174.

⁹³⁰ Decroly. Ibidem, p. 186-187.

d'une activité mentale synthétique supérieure. Si les exercices d'observation se déroulent dans le milieu naturel ou dans des lieux d'investigation où l'on peut pratiquer des mesures et recueillir des « documents » matériels, les exercices d'association se font autour de l'étude expérimentale de procédés techniques et industriels élémentaires. Le but en est de former au sens du jugement et à la logique, de préparer à la formation d'idées générales. A l'observation et à l'association, s'ajoutent des exercices d'expression (verbaux, graphiques, écrits et techniques) qui suivent eux-mêmes une graduation dans l'objet visé : ce qui a été ressenti, ce que l'on peut en penser, les actions qui en découlent, comment exprimer ce que l'on en sait. Les exercices d'observation sont les premiers et ils ont des buts assez similaires à ceux que Rousseau assigne à l'expérience des sens :

*On part donc des sensations, puis on procède par comparaisons en observant les différences entre les objets pour parvenir à l'élaboration d'une vue plus générale. C'est grâce à cette élaboration que le raisonnement entre en jeu (...) Le seul travail d'acquisition productif, le seul travail qui soit en harmonie avec ses moyens de penser, c'est celui qu'il réalise au contact étroit avec les réalités.*⁹³¹

Par ailleurs, l'enseignement se fait à partir d'actions menées par les enfants: élevage d'animaux, culture de plantes, constitution de collections d'objets inertes qui permettent d'interroger origines et buts, de comparer et de classer, favorisant le travail d'abstraction. De telles collections permettent encore : *des exercices d'observation-mesure qui aident au rapprochement entre les objets nouveaux, avec d'autres déjà : familiers et connus.* Là, encore, distinctions et notions doivent surgir de l'expérience sensible, d'actions et d'observations, d'un art de comparer expérimental relié au vécu et à ce qu'il permet d'engendrer dynamiquement dans la pensée. La même méthode servira donc à introduire le calcul, mais en partant de *mesures naturelles*, à l'instar de Rousseau :

*Le calcul peut faire partie aisément des exercices de comparaison : il faut à chaque instant faire intervenir la conclusion de l'identité du plus ou du moins (...) Ces points de comparaison familiers nous les chercherons dans des objets courants que nous appellerons ensuite unités naturelles. Plus tard seulement nous passerons aux unités conventionnelles. Nous appelons unités naturelles des unités telles que la nature nous en offre. Exemples pour le volume : la pincée, la bouchée, la gorgée ; pour les couleurs : rouge-cerise, jaune citron, etc. ; pour le temps : l'éclair, le clin d'œil, etc. ; pour les longueurs : le pied, le pouce, la main, etc.*⁹³²

Certes les exemples ici donnés le sont pour de jeunes enfants, mais ils confirment le caractère également empirico-pratique de la méthode préconisée par Decroly, voire un certain sensualisme, au sens ici d'une émergence réflexive due au vécu et à l'exercice de la perception des premières données abstraites. Mais jamais Decroly, pas plus que Rousseau, ne pense que la sensation est en soi seule l'élément primitif dont découleraient les connaissances réduites à des qualités sensibles. Ce en quoi, le recours à une analytique des éléments n'est pas premier dans une telle pédagogie, parce qu'il s'agit ici d'un travail sur des présentations et représentations corrélatives implicites qui

⁹³¹ Hamaïde, Amélie. *La méthode Decroly*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1946. Extraits. Recueil de textes présentés et commentés par : Salines, Michel, *Pédagogie et éducation*. Paris : EPHE, Mouton, 1972, p. 347-348.

⁹³² Hamaïde. *Ibidem*, p.350.

impliquent de conjuguer motricité, perception et représentation d'ensemble, de partir de la globalité, c'est-à-dire du syncrétisme et de la complexité. Que tout commence à partir de l'expérience corporelle et sensible, dans une interaction générale de la vitalité, de l'affectivité, de l'activité, de la perception et de l'intelligence, dans un mélange d'objectivité et de subjectivité, ne signifie nullement que tout soit déductible et réductible à la sensation et à l'analyse de composants élémentaires de la perception. La sensibilité, l'affectivité, comme chez Wallon et Rousseau, est à l'interface des fonctions sensorielles, motrices et intellectuelles. En 1923, Decroly écrit :

*Il importe de souligner ici la relation existant d'une part, entre les fonctions sensorielles et intellectuelles et l'affectivité, d'autre part, entre les fonctions d'adaptation motrice et l'affectivité. Ces rapports sont d'ailleurs réciproques en ce sens que les sensations, perceptions, jugements et raisonnements peuvent avoir une répercussion affective, et inversement que l'affectivité peut aiguiller l'attention et la réflexion sur des activités sensorielles, perceptives et intellectuelles impérieuses.*⁹³³

I/ Dans le cadre de telles orientations pédagogiques, on peut penser que les premières notions mathématiques, celles du nombre, de la mesure, de la figure et des rapports, doivent surgir et s'élaborer expérimentalement et de façon fonctionnelle, à partir de la complexité ou de la globalité. Elles doivent pouvoir se découvrir à partir de données concrètes (les objets) et symboliques (les mesures) issues de l'expérience du monde vécu et des actions menées dans celui-ci. Ce en quoi, quantités, dimensions, durées, volumes, contenances, surfaces, poids, proportions, apparaissent comme autant de réalités physiques déduites-induites de l'activité et de l'intuition sensible. Pour développer le sens de ces notions chez l'enfant, si on ne veut pas qu'il ne fasse que reproduire des calculs, il est donc nécessaire d'en passer par des mesures et une interrogation empirique, par l'expérience de quantités objectives qui permettront d'accéder concrètement, par l'observation et la manipulation, à une première compréhension opératoire du donné mathématique. C'est là admettre qu'il n'y a pas de compréhension immédiatement abstraite d'une notion mathématique durant les années d'enfance, parce que l'enfant ne peut pas encore raisonner abstraitement, de façon directement démonstrative. Mais toutes les notions mathématiques ne sont pas inductives, ou reliées à des données empiriques, bien qu'elles permettent parfois des observations et des manipulations sur des objets perceptibles intuitivement. C'est le cas des figures géométriques. Rousseau fait donc d'une méthode pédagogique empirique et visuelle, mais aussi imaginative, le moyen d'initier les enfants à la géométrie :

*J'ai dit que la géométrie n'était pas à la portée des enfants ; mais c'est de notre faute. Nous ne sentons pas que leur méthode n'est point la nôtre, et ce qui devient pour nous l'art de raisonner ne doit être pour eux que l'art de voir. Au lieu de leur donner notre méthode, nous ferions mieux de prendre la leur ; car notre manière d'apprendre la géométrie est bien autant une affaire d'imagination que de raisonnement.*⁹³⁴

⁹³³ Decroly. « L'examen affectif chez l'enfant », in : Houssaye, *Textes choisis*. Op. cit., p.128.

⁹³⁴ *Emile*. T.1, Liv. II, p.161.

Rousseau remarque qu'en matière de géométrie, on procède en recherchant par le raisonnement, à partir d'une proposition nouvelle, si elle n'infère pas de précédentes déjà sues. Il faut donc imaginer la démonstration. Or, il est clair qu'il s'agit là d'imagination conceptuelle et pas de la mémoire des représentations concrètes ou analogiques, ni d'un simple pouvoir de raisonner. La plupart du temps, on enseigne alors aux enfants les réponses déjà acquises, parce qu'ils ne parviennent pas à les concevoir par manque d'inventivité. Ce faisant, on ne les incite guère à apprendre à raisonner :

*Qu'au lieu de nous faire trouver les démonstrations, on nous les dicte ; qu'au lieu de nous apprendre à raisonner, le maître raisonne pour nous et n'exerce que notre mémoire.*⁹³⁵

Une autre démarche est donc possible, si l'on veut susciter en eux ce qu'ils ne savent et ne peuvent pas encore faire d'eux-mêmes aussitôt par déduction intellectuelle. Or, ajoute Rousseau, pour ce qu'il en est des propriétés élémentaires en géométrie, on peut les déduire empiriquement de l'observation du rapport matériel entre les figures, sans avoir besoin de raisonner d'emblée de façon synthétique et démonstrative. Pour autant, Rousseau, sans naïveté aucune, indique qu'une telle démarche ne sera possible à l'enfant que guidée, par le moyen de ce que l'on appelle aujourd'hui un enseignement inducteur. Elle est donc à l'initiative de l'enseignant et n'est pas totalement spontanée, bien qu'elle implique une pleine initiative de l'élève. Rousseau écrit :

*Faites des figures exactes, combinez-les, posez-les l'une sur l'autre, examinez leurs rapports, vous trouverez toute la géométrie élémentaire en marchant d'observation en observation, sans qu'il soit question ni de définitions, ni de problèmes, ni d'aucune autre forme démonstrative que la simple superposition. Pour moi, je ne prétends point apprendre la géométrie à Emile, c'est lui qui me l'apprendra, je chercherai les rapports, et il les trouvera ; car je les chercherai de manière à les lui faire trouver.*⁹³⁶

La démarche d'enseignement préconisée par Rousseau va donc être la suivante. Elle n'est nullement simple et évidente. Décrivons la précisément, autant que faire se peut. Il s'agit, pour le maître, de se mettre en scène dans une démarche de recherche qui est une geste investigatrice, réalisatrice d'objets mathématiques d'ordre géométrique sous forme matérielle, technique et graphique. Une telle investigation, agie et montrée à l'élève comme un ensemble d'actes opératoires, permet de produire pour la sensibilité et l'intelligence de celui-ci une série d'objets dont les formes et les propriétés lui apparaissent constructibles et déductibles. Ce en quoi, elle donne lieu chez cet élève, presque spontanément, à la déduction intuitive de propriétés distinctes relatives à ces objets. Celle-ci apparaît donc provoquée, induite, par la simple observation d'opérations matérielles sur ces objets mathématiques et qui sont intellectuellement incomplètes.

Le premier exemple que Rousseau donne de sa méthode est celui du tracé d'un cercle. Il le fait devant l'élève avec une ficelle et une pointe tournant autour d'un pivot. Puis il fait semblant de mesurer les rayons tout en se demandant s'ils sont de dimensions distinctes. Selon Rousseau,

⁹³⁵ *Emile*. T.1, Liv. II, p.161.

⁹³⁶ *Ibidem*, p. 161.

l'élève ne peut que se moquer, puisque ayant vu le cercle tracé par le même segment de ficelle, il ne peut pas ignorer que les rayons sont égaux entre eux. Selon quoi, sous la forme d'une règle didactique, il paraît possible, en géométrie, de procéder à partir de la manipulation expérimentale et de l'observation de celle-ci pour faire déduire à un élève des propriétés générales sur des figures sans avoir à les démontrer sur un plan purement formel. Second exemple, ayant dessiné un angle de soixante degrés, le maître l'inclut dans le tracé d'un cercle et en déduit qu'il représente sur l'arc de cercle de son côté supérieur un sixième du cercle. Puis il trace d'autres cercles de plus en plus grands pour vérifier que c'est toujours le cas, jusqu'à ce que l'élève déclare inutile de le faire, puisque cela est nécessairement vrai pour tout cercle. Troisième exemple, il s'agit de faire en sorte que l'élève observe dans le cercle que la somme des angles d'un triangle est toujours égale à deux angles droits. A partir de quoi, comme semble le suggérer Rousseau, on peut soutenir qu'il y a des synthèses intuitives qui sont d'abord corrélatives de la vision des opérations ou de l'observation des figures dans l'intelligence de la raison sensitive. L'intuition visuelle articulée sur l'opérateur concret permet donc d'anticiper sur l'intelligence du raisonnement, sur l'opérateur formel semble dire Rousseau. Il écrit :

*On néglige la justesse des figures, on la suppose, et l'on s'attache à la démonstration. Entre nous, au contraire, il ne sera jamais question de démonstration ; notre plus importante affaire sera de tirer des lignes bien droites, bien justes, bien égales ; de faire un carré bien parfait, de tracer un cercle bien rond. Pour vérifier la justesse de la figure, nous l'examinerons par ses propriétés sensibles ; et cela nous donnera occasion d'en découvrir chaque jour de nouvelles.*⁹³⁷

Or Rousseau n'est pas ici très démonstratif quant à la validité épistémologique de sa méthode. Qu'il puisse y avoir, chez l'élève, un intérêt sensible pour les figures géométriques et un abord didactique et heuristique empirique de celles-ci, n'implique pas que la raison de leur intelligence par celui-ci soit déterminée par le seul sensible en tant que tel. Plusieurs facteurs interviennent : l'action indirecte et fortement suggestive de l'enseignant, le caractère opératoire et constructible des objets abordés, la rivalité et l'affectivité de l'élève quant au maître. En ce sens, si on ne peut nier que le recours au sensible soit un facteur d'intelligibilité des concepts chez l'élève jusqu'à sept ans, puis encore avant douze-treize ans, la dimension opératoire de la démonstration et l'action d'enseignement y contribuent tout autant. Ce que Rousseau ne nie pas, puisqu'il en décrit lui-même l'intervention et en conçoit le procédé didactique. Or, ce type d'intervention fait bien intervenir la raison intellectuelle de l'enseignant à un âge où celle-ci n'est pas encore dominante chez son élève. Une telle méthode anticipe donc des capacités de l'élève pour lui permettre de les exercer très directement. Si cela est possible, c'est que le recours au sensible relève d'un dispositif pédagogique adopté parce que adapté à l'expérience apparemment prévalente chez l'enfant. Il ne découle donc pas d'une simple disposition naturelle limitative de l'élève apprenant avant treize ans. Il y a donc là une complexité

⁹³⁷ *Emile*. T.1, Liv. II, p.162.

qui ne donne pas raison absolument au postulat d'une prévalence du sensible sur l'intellection abstraite entre sept et treize ans, ni même avant. S'il y a une impossibilité de la pensée enfantine à se détacher du sensible dans son expression spontanée, cela n'implique pas que l'intelligibilité intellectuelle n'y soit pas déjà influente.

J/ Par ailleurs, il faut observer que les propriétés analytiques et synthétiques des objets mathématiques sont bien toujours déjà en rupture avec la raison sensitive de Rousseau, ou avec la pensée globale et syncrétique de l'enfance de Wallon et Decroly, qu'elles débordent nécessairement l'*objet sensible* dans sa dimension schématique. En 1929, dans sa critique des formes systématiques d'enseignement élémentaire des mathématiques, Decroly rejoint tout à fait Rousseau, lorsque qu'il écrit :

*Si nous passons aux mathématiques, que ce soit en arithmétique, en géométrie ou en algèbre, nous retrouvons des préoccupations identiques et parfois plus systématisées encore : l'étude des propriétés des nombres, l'entraînement à la technique des opérations, puis les notions sur les mesures du système métrique, pour finir par l'application à des usages réels; (...) toute cette méthodologie postule l'analyse, l'étude du détail.*⁹³⁸

Pour autant, il est obligé de reconnaître qu'en arithmétique le rôle de l'activité globale est difficile à déceler et à thématiser, que tout travail d'application de celle-ci au réel implique l'analyse et que l'on n'échappe pas à l'abstraction :

*Les propriétés numériques des objets et des faits, leur ordination, les applications du calcul à l'espace et au temps, la comparaison des quantités continues et discontinues avec des unités naturelles ou conventionnelles, tout cela paraît bien nécessiter l'analyse, l'isolement de certains facteurs d'ordre plus ou moins abstrait. (...) Il n'est pas douteux que pour réussir à comprendre et à résoudre un problème, il faut pouvoir en décomposer plus ou moins intentionnellement les données, se représenter les relations de celles-ci et procéder systématiquement à la recherche des moyens de le résoudre.*⁹³⁹

Ce en quoi, on peut quand même s'appuyer sur des images globales affirme Decroly, mais en ayant recours à des moyens matériels comme les bouliers, les cubes, les dominos, les cartes, à des dessins et des images schématisant des collections. Or ici encore, on pourrait objecter que la représentation didactique imagée et schématique d'un concept est bien la production intelligible de celui-ci pour la sensibilité et l'imagination globale de l'élève, mais en rien une production à partir de la sensibilité spontanée de leur intelligibilité abstraite synthétique ou analytique. Le problème n'est donc pas nouveau. Pour Pestalozzi, on se souvient que la configuration et l'image, le contour morphologique, étaient premiers dans la perception, donc le schématisme. Ne venant qu'après, le nombre était plutôt synthétique (identités et différences, classes d'éléments, mesures) et le nom plutôt analytique (systèmes de notions, propositions, disjonctions). Pour Pestalozzi, il fallait donc susciter la perception intuitive par des images et des relations compréhensives d'objets, afin de provoquer la

⁹³⁸ Decroly. « La fonction de globalisation dans l'enseignement », op. cit., p. 174.

⁹³⁹ Decroly. *Ibidem*, p. 193.

réflexion sur la perception, en postulant que la figuration morphologique était l'intelligence formelle intuitive première de la perception.

Pour Decroly, les premières quantifications mathématiques vont devoir procéder d'images intuitives de valeur globale, mais les exemples qu'il donne sont ceux de quantités relatives, de systèmes de rapports, qui se disent déjà dans l'abstraction de la langue : petit-grand, long-court, épais-mince. De tels rapports peuvent avoir valeur de métaphores schématiques, mais ils n'en sont pas moins déjà des relations idéelles comparatives, même si l'enfant les entendra, peut-être encore jusqu'à six-sept ans, de façon affective et analogique, voire imaginative et seulement intuitive. Decroly ajoute à cela que la représentation des données d'un problème mathématique peut relever de conceptions acquises par l'activité globale implicite et que celles-ci peuvent contribuer à faciliter la solution. Ce n'est pas faux, mais n'est-ce pas oublier que si, en mathématiques, il y a bien des contextes métaphoriques et associatifs aux expressions employées et aux situations envisagées, des illustrations compréhensives possibles, ils font souvent obstacle à l'intelligence des problèmes parce qu'ils ne sont que préopérateurs et pas conceptuels. Par ailleurs, on sait qu'il n'y a pas de modélisation spontanée en mathématiques, une totalisation ne peut se faire intuitivement et nécessite toujours une construction compréhensive. Elle n'est pas un donné, elle est toujours un résultat. Quant à la résolution d'un problème mathématique en tant que tel, jamais elle ne peut être *globale*, puisqu'elle procède au moins toujours de la mise en place d'une procédure, du choix ordonné d'une ou de plusieurs opérations qui nécessitent ensuite des calculs pour obtenir le résultat cherché. Il y a là une démarche de pensée qui ne peut se faire sans, au moins, quelque synthèse empirique, si on appelle ainsi une combinaison d'opérations sur des objets observables, ou, sinon, logique, c'est-à-dire qui appelle quelque analyse de propriétés relatives à l'objet qu'on pourra exprimer par une symbolique abstraite. Or c'est bien de telles synthèses empiriques que le maître d'Emile s'efforce de provoquer à partir de questions et d'opérations montrées. Il ne prétend pas instruire son élève de géométrie de façon seulement sensible, même si la démarche préconisée est empirique et opératoire.

En 1992, deux psychologues, P. et D. van Hiele, ont montré la pensée géométrique des élèves évoluant selon cinq étapes successives. 1/ La visualisation. Les élèves visualisent les objets dans leurs caractéristiques physiques et raisonnent empiriquement sans détacher les propriétés explicitement. 2/ L'analyse. Ils associent les objets à leur propriétés mais de façon descriptive et sans les ordonner. 3/ L'abstraction. Ils se montrent capables d'ordonner les propriétés et de construire des définitions abstraites et de les hiérarchiser, de déduire mais sans pouvoir démontrer. 4/ La déduction. Ils accèdent à une compréhension d'une structure déductive et comprennent les démonstrations. 5/ L'axiomatisation. Ils se montrent capables de travailler dans des systèmes

axiomatiques distincts en l'absence de modèles concrets.⁹⁴⁰ Autrement dit, cela correspondrait à une synthèse et à une analyse empiriques, puis à une idéation, suivie d'une systématisation synthétique puis analytique. Il y aurait bien donc un moment où la référence sensible tendrait à s'effacer devant l'intellectuelle et où cette dernière se substituerait à la première.

Ainsi, s'il est vrai que tout en mathématiques n'est pas aussitôt axiomatique, c'est-à-dire fondé sur une déduction formelle, sur l'analyse des relations au sein d'un système de principes abstraits interdépendants, la démarche essentiellement opératoire, synthétique, n'est pas non plus purement intuitive. On pourrait dire, avec Piaget, que dès que la pensée a recours à des formes sémiotiques, à la fonction symbolique, on quitte le schématisme intuitif initial, qui reste qualitatif et figural, donc encore global. Si l'induction expérimentale (déduction empirique), au contraire de la déduction logique (déduction formelle), dépend bien d'algorithmes, de modes opératoires qui comportent encore des aspects schématiques inhérents aux appréhensions synthétiques concrètes, agies, elle ne peut se faire sans des groupements de relations, de mesures, de fonctions logiques, qui ne sont pas qu'intuitifs, puisqu'ils sont déjà des systèmes d'opérations. Et, toujours selon Piaget, si la pensée quantitative, celle de la conceptualisation mathématique du réel, est bien précédée par une logique qualitative, celle de la construction du réel, donc encore un peu schématique, celle-ci n'est possible que par des opérations sur les objets qui induisent déjà des structures d'ordre, des classifications, des groupements d'opérations, par exemple celles de composition, de réversibilité, d'associativité, de réciprocity, de négation, d'itération. Il n'y a donc pas d'accès réflexif purement empirique et intuitif aux mathématiques, ni non plus schématique par le biais d'une logique globale et qualitative. C'est par l'interaction, anticipée par le sujet humain dans l'activité sur les objets, du formel et de l'opératoire, que se constituent, se construisent, les notions mathématiques et l'usage des opérations logiques qui les permettent.

Decroly a beau se référer au mathématicien H.Poincaré (1854-1912), l'un des fondateurs de la topologie, invoquer les *trouvailles de l'intuition dans les applications géométriques*, il est obligé de reconnaître que :

*Malgré cela il faut se demander si l'enseignement de l'arithmétique et des mathématiques en général n'a pas essentiellement pour but de favoriser l'activité analytique synthétique consciente et si, en conséquence, il ne faut pas le considérer comme étant précisément l'occasion par excellence où l'on peut s'efforcer d'échapper à l'influence exclusive ou dominante de l'activité globale...*⁹⁴¹

Mais il ajoute aussitôt, de façon très rousseauiste, qu'il ne faut pas non plus vouloir anticiper trop tôt des capacités à l'intelligence formelle des élèves, analytique et synthétique, en les contraignant précocement à quitter la pensée *globale*, ce qui a pour effet de les dissuader des *opérations*

⁹⁴⁰ Cité dans : Crahay, Marcel. *La psychologie de l'éducation*. Paris, Puf, 1999, p. 199.

⁹⁴¹ Decroly. « La fonction de globalisation dans l'enseignement », op. cit., p. 194.

formelles et de les déguster des mathématiques. Piaget répondrait à un tel problème en disant que, dans la pensée de l'enfant, en sa progressive gestation, les structures de pensée qui permettent la topologie apparaissent effectivement en premier, avant les structures d'ordre et algébriques. De ce fait, la pensée géométrique de l'enfant est d'abord topologique, puis projective et en dernière phase seulement, de nature métrique. Or remarque Piaget, on enseigne cette discipline à l'école à l'inverse des modalités de sa constitution dans la pensée. Ce n'est donc point ici la question de la nature et de la valeur abstraite et non empirique des objets mathématiques qui est posée, mais les modalités de leur accessibilité, cela avant même que l'enfant puisse raisonner explicitement et de manière hypothético-déductive sur des concepts algébriques et avoir une intelligibilité directe des formes syntaxiques de l'écriture mathématique. Dans le schéma temporel de Rousseau, on sait que ce n'est pas avant douze, treize ans. Or ce n'est pas très différent chez Piaget, Decroly et Wallon. C'est donc la question des étapes et des formes d'une didactique progressive des mathématiques et, de façon plus générale, des formes conceptuelles durant l'enfance qui est ainsi posée, non point l'idéal d'une origine empirique et sensible des concepts. Ce qui change tout.

6-2-8-2 Que faut-il en conclure par rapport à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et à la pédagogie de l'objet sensible chez Rousseau ? Il semble bien que celui-ci a perçu, à l'instar de Piaget, qu'il y avait une phase intermédiaire entre l'action enfantine sur les choses, mue par le désir, et l'intelligence des opérations formelles, dite synthétique-analytique par Decroly, mue par la curiosité intellectuelle, mais de façon empirique et utilitaire. Il s'agit d'une phase de l'intelligence, plutôt opératoire, qui se déroule entre sept et douze ans. Son idée d'un enseignement heuristique et opératoire de la géométrie, mais aussi d'une physique expérimentale qui mobilise des opérations concrètes sur des objets et une intellection encore inductive des propriétés y correspond assez. Ce à partir de quoi, si on peut soutenir que, chez Rousseau, le rapport à la sensibilité, à l'intelligibilité du perçu et du vécu est prédominant dans sa pédagogie jusqu'à l'adolescence, ce n'est pas toujours du même rapport à la sensibilité qu'il s'agit. D'abord déterminé par une activité globale due à l'affectivité et aux perceptions sensorielles du corps, durant la première enfance (3/6ans), il évolue vers une relation de curiosité et d'action coordonnée et conçue sur les choses, opératoire et utilitaire, durant la seconde enfance (7/12ans), relation accusée de fait à partir de neuf-dix ans. Pour autant, le point d'articulation des différentes phases de la pédagogie de Rousseau est, de ne jamais dissocier l'enseignement de la réalité physique et des connaissances intellectuelles émergentes de l'action sur les choses et de la formation morale. Il ne sépare jamais l'instruction intellectuelle de l'éducation morale, du rapport à soi. Il relie donc toujours en ce sens la vie sensible du sujet et ses sentiments à sa découverte intellectuelle et pratique du monde naturel et humain, à son intérêt sensible.

En ce sens, l'objet sensible n'est jamais le caractère seulement empirique et utilitaire de la connaissance et de l'activité de pensée, mais la disposition sensible du sujet vis à vis de ses objets

d'intérêt à l'âge qui est le sien. L'objet sensible est donc bien l'objet perçu, mais en situation. C'est-à-dire du point de vue du type d'intérêt affectif, pratique ou intellectuel, ou de conduite spontanée que celui-ci peut appeler chez l'élève. La pédagogie de l'activité de Rousseau est donc une pédagogie phénoménologique, c'est-à-dire ordonnée par l'évolution circonstanciée et intentionnelle du rapport de l'élève à ses objets d'intérêt, aux choses du monde, aux autres, à ses actes. Par ailleurs, une telle pédagogie consiste à suivre les phases de l'enfance, mais aussi à en anticiper les progrès sans les forcer. Elle n'est donc pas une simple pédagogie de l'adaptation à l'enfance, une mimétique par l'adulte de la raison sensitive. On comprend mieux alors ce que signifie l'obligation d'observer l'enfance pour le pédagogue, cela lui permet d'agir pédagogiquement à bon escient, de ne point contraindre les choses, mais d'en respecter le cours. Or cela ne revient pas à enfermer l'enfant dans son enfance, contrairement à la condamnation hégélienne. Bien au contraire.

On peut alors relire autrement l'ordonnement par Rousseau de l'éducation au sensible, à la raison sensitive. Si on peut susciter et accompagner l'émergence des capacités intellectuelles et morales sans avoir à les forcer, cela à partir de la raison sensitive, c'est parce que celle-ci n'est pas du tout ce que l'on croit. Elle n'est pas l'expression de dispositions psychiques archaïques, ante-intellectuelles, essentiellement déterminées par les mécanismes du corps, donc d'abord une pensée fonctionnelle et sensorielle, adaptative. Au contraire de cela, cette raison sensitive est de part en part l'expression et la formation de l'intelligibilité sous ses modes affectifs, symboliques et empiriques. Le sensible n'est plus alors le contraire de l'intelligible, au sein de l'opposition platonicienne contradictoire et dualiste de la perception sensorielle et de l'intellection, et qui le précéderait chronologiquement dans la vie individuelle en tant que dépositaire de fonctions inférieures de la pensée. Dès qu'elle est naturalisée, on sait qu'une telle dichotomie permet, sur les plans anthropologique et psychologique, de hiérarchiser le primitif, pré-logique et enfantin, avec le supérieur, adulte, rationnel et civilisé. Une distinction due, en 1909, au philosophe et sociologue L.Lévy-Bruhl et que l'on retrouve chez tous les psychologues du développement, y compris Decroly.⁹⁴² Le sensible, pour Rousseau, n'est rien moins que l'expression sensible du spirituel. Rousseau a donc raison de se montrer sensualiste, mais il l'est pour des raisons inverses à celles des psychologues empiristes et associationnistes, puis évolutionnistes. Ce en quoi les mathématiques ne sont pas non plus le contraire purement intellectuel du sensible, mais le moment par lequel la raison intellectuelle, comme logique sémiotique, vient délimiter la raison sensitive et l'installer dans les opérations du signe et de l'écriture. Qu'il y ait là quelque frontière symbolique, nul ne le niera, mais elle n'est pas non plus la différence exclusive du sensible et du spirituel. Ce serait donc méconnaître Rousseau de faire de sa pédagogie du sensible une pédagogie sensualiste. Une telle difficulté aura pu prêter à de nombreux contre-sens quant à la définition des méthodes de l'éducation nouvelle.

⁹⁴² Lévy-Bruhl. *La mentalité primitive*. Paris, Flammarion, 2010.

6-2-9 Curiosité et dimension heuristique du savoir.

6-2-9-1 Le neuvième postulat affirme que l'élève ne peut apprendre véritablement que s'il s'interroge sur les choses, à partir de *questions*, et seulement s'il s'efforce d'y répondre de lui-même par des recherches qu'il mène à son niveau de compréhension et de perception. Pour cela, il ne doit pas recevoir un grand nombre de leçons, mais, selon les mouvements de curiosité et d'intérêt que suscitent ses inclinations et les circonstances, ainsi que l'enseignant, il doit pouvoir se mettre en quête d'apprendre par lui-même en se défiant de ce qu'il croit savoir. L'enseignant ne doit donc pas trop en dire et laisser à l'élève le temps de l'ignorance, afin qu'il ait désir de s'instruire et ne croie pas que, parce qu'on le lui a appris, il sait et perçoit justement. Rousseau écrit :

*Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais pour nourrir sa curiosité ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les-lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.*⁹⁴³

Apprendre, c'est d'abord répondre à des questions dont on peut concevoir l'intérêt et la portée par soi-même en fonction du réel, nous dit ce postulat. Il faut qu'une question, un problème rencontré dans le réel du vécu et des sensations, suscite chez l'élève ses propres interrogations et qu'il puisse interroger et délimiter de lui-mêmes ses perceptions, à moins de risquer d'être facilement dans l'erreur, puisque l'imagination chez l'enfant, à défaut de raison intellectuelle et de rigueur, vient suppléer à la sensation. Il faut donc pouvoir chercher par soi-même le sens des choses en se sachant l'ignorer, ou en l'ignorant, car sinon on apprendra peu et mal, affirme Rousseau.

A / Si l'enfant perçoit beaucoup et intensément, il conçoit difficilement les relations objectives ; il faut donc qu'il soit en situation de recherche, *attentif*, plutôt que d'être abreuvé de leçons abstraites dont il n'éprouvera pas véritablement le sens, parce qu'elles n'en ont pas eu directement dans son expérience concrète du réel. Apprendre, observer et concevoir, semble dire Rousseau sont toujours des actes, des démarches dues au désir et à la curiosité, jamais une passivité, et c'est ce qui porte la pensée à la complexité intellectuelle au risque de s'égarer. Pour autant, un jugement n'est assuré que s'il s'en tient à la simplicité, à un jugement relatif à la sensation et au réel, s'il reste comparatif et dénotatif, jamais spéculatif. *Hypotheses non fingo*, disait déjà Newton peu avant, pour écarter les spéculations métaphysiques et théologiques de la science. Et bien que l'enfant ne puisse pas encore raisonner sur les choses de façon purement intellectuelle, on lui enseigne une complexité abstraite qu'il ne peut évaluer ni vérifier par lui-même et pas non plus s'approprier. Cela ne forge donc pas ses capacités de jugement. Il y a un risque au transcendantal, celui de s'écarter de la réalité et il faut le délimiter par l'usage de sa propre pensée. Rousseau écrit :

⁹⁴³ *Emile*, T.1, Liv. III, p. 191.

*Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner.*⁹⁴⁴

Il ne s'agit donc pas de ne rien enseigner, mais d'enseigner ce qu'il faut enseigner, parce que l'élève ne pourrait pas l'apprendre de lui-même. Par exemple, il pourrait oublier d'avoir à s'interroger, trompé par la facilité de l'immédiateté sensible ou de la connaissance donnée par l'enseignement. Par ailleurs, il faut lui éviter l'intellection trop précoce et borner le savoir à ce que l'élève peut découvrir par lui-même en observant et en s'interrogeant, car sinon il ne saurait le comprendre et se verrait dévié. Il ne s'agit point d'empêcher de savoir, par une sorte d'obscurantisme, mais d'une école de rigueur et de prudence pour la pensée à l'âge de l'enfance. Car sans curiosité pour les choses, sans interrogation personnelle, que peut-on bien apprendre ? Et que sait-on de ce qui ne nous concerne pas encore, même pour l'avoir appris ? Enseigner en ce sens apparaît comme savoir ce qu'il faut et ne faut pas enseigner, un pouvoir d'abstention.

Curieusement, Rousseau rejoint ici à sa façon le questionnement socratique, la méthode pédagogique qu'on dit *interrogative*, mais cette fois en deçà du savoir, ou entre deux savoirs. Il s'agit d'apprendre à juger à partir d'une sensation noétique avant et à l'encontre d'une intellection dia-noétique, pour utiliser le vocabulaire platonicien en l'inversant. Et c'est bien d'un non savoir, qui doit susciter intelligence et investigation chez l'élève, qu'il s'agit. Mais, également, il s'agit d'une épreuve personnelle de ce qu'il en est de la délimitation du savoir par l'expérience et à travers l'exigence d'exercice d'une raison pratique qui ne saurait se voir détachée de l'instruction. Le psychologue Herbart, inspiré par Rousseau et Pestalozzi, parlera d'une *instruction éducative*. Paradoxalement, plutôt que de donner la science déjà faite, il s'agit de s'occuper de l'instrument propre à l'acquérir, de la formation du sujet qu'est l'élève dans son rapport au savoir. En quelque sorte, il s'agit bien d'apprendre à apprendre et de ne pas tout savoir aussitôt, ni de croire pouvoir tout savoir. A travers le savoir, c'est donc aussi de la question d'une évaluation du savoir dont il s'agit, c'est-à-dire d'une prévision de ses conséquences quant aux actes à venir :

*Emile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont véritablement siennes, il ne sait rien à demi. Dans le petit nombre des choses qu'il sait et qu'il sait bien, la plus importante est qu'il y en a beaucoup qu'il ignore et qu'il peut savoir un jour, beaucoup plus que d'autres hommes savent et qu'il ne saura de sa vie, et une infinité d'autres qu'aucun homme ne saura jamais. (...) Encore une fois, mon objet n'est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de la lui faire estimer ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité.*⁹⁴⁵

Et pour réfuter les savants et enseignants qui lui objecteraient de ne préconiser que des apprentissages spontanés, propres à l'enfant, et qu'il n'est donc pas nécessaire de conduire puisqu'ils les font d'eux-mêmes, Rousseau, en une réponse dialectique et paradoxale, écrit :

⁹⁴⁴ *Emile*, T.1, Liv. II, p. 65.

⁹⁴⁵ *Ibidem*, T.2, Liv. III, p. 43.

*Messieurs, vous vous trompez : j'enseigne à mon élève un art très long, très pénible, et que n'ont assurément pas les vôtres ; c'est celui d'être ignorant : car la science de quiconque ne croit savoir que ce qu'il sait se réduit à bien peu de choses.*⁹⁴⁶

Savoir, très paradoxalement, n'est pas de croire que l'on sait suffisamment parce que l'on sait apparemment déjà quelque chose. Ce sont l'investigation, l'interrogation et la curiosité, qui sont les causes véritables de l'extension du savoir et de sa pertinence. Or, instruire d'un tel rapport au non savoir, n'est point favoriser l'ignorance. Dans le récit de Rousseau, le gouverneur d'Emile suscite constamment chez son élève, après dix ans, la formation d'un savoir sur le monde physique. Par exemple, il mène avec lui de longues investigations expérimentales sur les phénomènes naturels, sur les lois de la réfraction qu'il étudie attentivement à partir de l'observation factuelle des déformations, pour la vue, d'un bâton plongé partiellement dans l'eau. Car, selon Rousseau, l'élève apprend d'autant mieux que le maître apprend avec lui, ne lui donne donc pas de leçons. Il s'agit bien de favoriser l'apparition d'une raison heuristique fondée sur les sciences naturelles et pas sur l'interprétation. La démarche de Rousseau n'est donc pas sans témoigner d'un certain positivisme d'avant la lettre, d'une science des relations entre les phénomènes et pas de la recherche de l'essence métaphysique des choses :

*Emile n'a que des connaissances naturelles et purement physiques. (...) Il connaît les rapports essentiels de l'homme aux choses mais nul des rapports moraux de l'homme à l'homme. Il sait peu généraliser d'idées, peu faire d'abstractions. Il voit des qualités communes à certains corps sans raisonner sur ces qualités en elle-mêmes. Il connaît l'étendue abstraite à l'aide des figures de la géométrie ; il connaît la quantité abstraite à l'aide des signes de l'algèbre. Ces figures et ces signes sont les supports de ces abstractions, sur lesquels ses sens se reposent. Il ne cherche point à connaître les choses par leur nature, mais seulement par les relations qui l'intéressent.*⁹⁴⁷

Ici, à travers la notion de relation, les paramètres d'une rationalité empirique et positive se mêlent à ceux d'une raison pratique, afin que l'intelligence du réel ne soit pas dissociée de l'action du sujet et de ce qui la motive et l'anime. Interrogation cognitive, curiosité et intérêt pratique, sont donc étroitement associées dans une sorte de pragmatisme éducatif. Il ne s'agit donc pas d'ignorer, il s'agit d'éviter que le savoir ne soit que prétendu et artificiellement acquis, sans avoir été délimité par l'épreuve concrète des choses que l'on peut faire par soi-même.

Si l'enfant ne peut pas encore juger intellectuellement, ni évaluer la portée des abstractions, à partir de ses sensations et observations, en restant descriptif et expérimentateur, il pourra tout de même s'assurer de jugements empiriques, certes peut-être encore limités et réducteurs, mais produits et appuyés par la sensation et l'observation intelligente. Fondamentalement, pour Rousseau, le danger qui menace l'éducation et l'enseignement, c'est de former des esprits qui jugeront faux, parce qu'ils n'auront appris ni à juger juste ni à délimiter l'exercice de leur jugement.

⁹⁴⁶ *Emile*, T.1, Liv. II, p. 133.

⁹⁴⁷ *Ibidem*, T.2, Liv. III, p. 43.

Rappelons-nous que, selon Rousseau, les enfants raisonnent à leur manière en fonction de ce qui les concerne directement :

*(...) je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible. Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe, en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et en les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre.*⁹⁴⁸

Pour cela, il faut que l'élève s'en tienne à la compréhension et à la formation en lui d'*idées simples*, qui sont pour Rousseau des ensembles de sensations, nous dirions des complexités concrètes, donc à des synthèses empiriques, plutôt que de raisonner déjà sur des *idées complexes*. Pour Rousseau celles-ci sont des ensembles d'idées simples, des ensembles d'ensemble, nous dirions des systèmes de représentations ou de notions. Il faut éviter à l'élève qu'il ne se livre trop vite à l'analyse et à la synthèse intellectuelles, bien que l'abstraction empirique soit favorisée par une telle méthode. La règle est ainsi la suivante :

*(...) transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels ; c'est par les premiers que nous devons arriver aux autres.*⁹⁴⁹

On retrouve dans cette opposition entre deux types d'idées, les *simples* et les *complexes*, celle de la raison sensitive et de la raison intellectuelle, de l'empirique et du rationnel, du puéril et du majeur, de la nature spontanée et de la société instituée. Et au delà de l'usage par Rousseau d'une conceptualité épistémologique sensualiste, on peut y voir, dans un autre langage, l'opposition du complexe intuitif et de la simplicité systématique analytique d'un Decroly. Pour le moins, il n'est pas certain qu'une telle coïncidence soit légitime et qu'elle ne procède pas d'un amalgame d'après-coup. Pour le philosophe, il y a là une relative indécision qu'on ne peut supprimer et qui force à penser la pédagogie de Rousseau comme épistémologiquement distincte de celles des mouvements de l'école active, sans qu'elle leur soit opposée sur le plan des méthodes. Historiquement, il est indéniable que les contextes épistémologiques ne sont pas les mêmes. On soutiendra, pour tempérer cette opposition et ne pas la rendre exclusive, que l'enfance et la pédagogie ne sont pas que corrélatives à des contextes épistémologiques et culturels. Que les institutions scolaires et pédagogiques le soient, certes, mais pas le réel de l'enfance qui échappe à celles-ci et que saisit mieux le pédagogue à partir de sa pratique d'enseignement et de l'observation des enfants. Car, ce que souhaite Rousseau, comme tous les pédagogues de l'éducation nouvelle qui le suivront, c'est bien qu'avec les moyens de la sensibilité spontanée, de l'activité et d'une éducation de la perception, puisse se développer une connaissance déjà rationnelle du monde vécu à l'initiative directe de l'élève, avant même qu'il n'ait recours à des concepts objectifs ou soit devenu un être majeur. Il s'agit toujours d'introduire de l'intelligibilité rationnelle au sein du sensible, avec les moyens de celui-ci, cela à partir de l'expérience et des sensations relatives au monde physique et

⁹⁴⁸ *Emile*. T.1, Liv. II, p. 108.

⁹⁴⁹ *Ibidem*, T.1, Liv. III, p. 191.

aux types d'intérêts qu'il représente pour l'élève. Rousseau ne contredirait donc pas les partisans de l'Education nouvelle, lorsque sous la plume de M.A.Bloch citant A.Ferrière, en 1948, ils écrivent :

*L'enfant n'est pas une cire molle que nous puissions pétrir à notre gré, l'enfant a des dons, des besoins, des appétits intellectuels, des curiosités, une « énergie créatrice et assimilatrice ». On prétend que cette énergie puisse « se manifester du dedans au dehors », et pour cela « il faut que l'adulte évite de multiplier les interventions intempestives s'exerçant du dehors au dedans ».*⁹⁵⁰

Dans la perspective d'une éducation rationnelle de soi, animée par ses propres intérêts et toujours appuyée sur les besoins de l'activité, Rousseau peut donc écrire :

*Forcé d'apprendre de lui-même, il use de sa raison et non de celle d'autrui ; car, pour ne rien donner à l'opinion, il ne faut rien donner à l'autorité ; et la plupart de nos erreurs nous viennent bien moins de nous que des autres.*⁹⁵¹

Dans cette exigence de simplicité pour la pensée, de limitation à l'observation et à l'interrogation de la forme de la sensation, il ne s'agit pas de contingenter l'intelligence à l'empirique, il s'agit de se former à un véritable exercice autonome de la rationalité, avant que de posséder plus tard, s'il le faut, une science des concepts ou conceptuelle et dont Rousseau ne fait nullement la clef de toutes choses. Mais, paradoxe encore, Rousseau, derrière son empirisme, reste tout autant un rationaliste. Il est convaincu du caractère adéquat des instruments mathématiques à la compréhension spontanée du monde empirique. Il n'y a donc pas pour lui de coupure profonde entre les chiffres algébriques et les figures de la géométrie avec les intuitions et les démarches opératoires de l'intelligence de la sensibilité.

B/ C'est donc bien d'une véritable méthode concertée qu'il s'agit chez Rousseau et non point d'une pédagogie du simplement spontané. Il s'agit d'un enseignement inducteur. Réticent à l'emploi excessif du discours avec les élèves, à la leçon magistrale, il insiste sur le fait qu'il vaut beaucoup mieux, plutôt que de vouloir les édifier, savoir introduire des objets à propos. Si l'on a habitué depuis longtemps son élève à tirer ses ressources de lui-même, à ne s'en remettre à d'autres que par insuffisance, l'élève sera porté à étudier de lui-même un objet qui l'intrigue et suscite son intérêt. Il n'apprend vraiment que parce que quelque chose retient son attention directement, dit Rousseau :

*Elevé dans l'esprit de nos maximes, accoutumé à tirer tous ses instruments de lui-même, et à ne recourir jamais à autrui qu'après avoir reconnu son insuffisance, à chaque nouvel objet qu'il voit il l'examine longtemps sans rien dire. Il est pensif et non questionneur. Contentez-vous de lui présenter à propos les objets ; puis quand vous verrez sa curiosité suffisamment occupée, faites-lui quelque question laconique qui le mette sur la voie de la résoudre.*⁹⁵²

L'erreur de l'enseignement ordinaire, c'est de croire que l'on peut apprendre du fait de la contrainte et de l'autorité exercée par l'enseignant sur les choses du savoir et de la réalité, ainsi que sur les

⁹⁵⁰ Bloch, Marc-André. *Philosophie de l'Education nouvelle*. Paris, Puf, 1968, p. 23.

⁹⁵¹ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 42.

⁹⁵² *Ibidem*, T.1, Liv. III, p. 193.

élèves. Or que représente un savoir qui ni n'intrigue ni n'intéresse, parce qu'il ne se rapporte pas à un objet qui frappe l'attention de l'élève ? Rousseau répond qu'il ne vaut que très peu. Il faut, à l'inverse, laisser se déployer la curiosité chez l'élève plutôt que de croire pouvoir toujours créer de l'intérêt par son effort d'enseignant. Rousseau apparaît comme un partisan radical de l'autonomie dans l'apprentissage, connaître c'est toujours découvrir par soi-même, mais aussi oeuvrer pratiquement à la réalisation des connaissances. L'intelligence du monde est un acte et implique des pratiques, voire des productions techniques. Rousseau recommande de fabriquer artisanalement avec l'élève les instruments qui permettront l'observation, si nécessité s'en présente :

*Je veux que nous fassions de nous-mêmes toutes nos machines ; et je ne veux pas commencer par faire l'instrument avant l'expérience ; mais je veux qu'après avoir entrevu l'expérience comme par hasard, nous inventions peu à peu l'instrument pour la vérifier.*⁹⁵³

Et qu'importe si l'instrument n'est pas des plus précis, ce qui compte c'est la précision des idées et la clairvoyance quant aux opérations qu'il permet de mener. Au reste, celui qui ne cherche pas, qui n'est pas mobilisé de lui-même par une recherche, n'est pas capable de véritable attention. C'est donc la conjugaison de l'intérêt, de la curiosité et de l'inquiétude de l'esprit maintenu dans l'ignorance, du fait de l'abstention de l'enseignant, qui provoque l'attention. Apprendre, c'est toujours répondre à une question que l'on se pose, diront les pédagogues de l'Education nouvelle après Rousseau. Or une telle attention ne peut pas être produite par la contrainte qui oblige à se concentrer et à mobiliser son énergie affective et mentale sans effet, c'est seulement le *désir* et le *plaisir* qui peuvent produire une telle attention parce qu'ils la rendent nécessaire. Quel enseignant n'a pu observer, dans les établissements scolaires, l'importante inattention et l'ennui des élèves, la déperdition d'énergie qu'occasionnaient des enseignements sans questionnement donnés sous la contrainte, y compris avant les passions de l'adolescence ? Mais Rousseau ne dit pas non plus que de pouvoir concentrer son attention longuement sur un objet ne soit pas quelque chose qui s'apprenne, l'enfant avant un certain âge n'y est nullement porté obligatoirement. Il faut donc l'y accoutumer. Pour autant :

(...) ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir et le désir qui doit produire cette attention ; il faut avoir grand soin qu'elle ne l'accable pas et n'aille point jusqu'à l'ennui.

Un tel enseignement dirigé vers la connaissance physique et expérimentale, vers l'astronomie et les sciences naturelles, on sait que Rousseau le destine à des élèves d'au moins dix-onze ans, juste avant la puberté. Cet *âge paisible de l'intelligence*, qui correspondrait aujourd'hui à la scolarité de neuf à douze ans, est très court dit Rousseau. Il est propice à l'étude, mais ne précède que de peu la rupture de l'adolescence. Or, on ne peut, sur une aussi brève durée tout enseigner des connaissances, parmi bien d'autres nécessités. Il faut donc donner le goût des sciences et des savoirs

⁹⁵³ *Emile.*, T.1 Liv. III, p. 203.

plutôt qu'en instruire les élèves systématiquement. Là encore, ce n'est point la quantité des connaissances transmises qui détermine la formation rationnelle et personnelle, c'est-à-dire toujours à la fois subjective, intellectuelle et morale, c'est l'intérêt que l'on a pu prendre au connaître et la capacité méthodique d'apprendre que celui-ci a permis de développer. Il n'y a donc pas de méthodes d'enseignement et d'apprentissage purement intellectuelles, ni seulement scolaires et didactiques, car toute méthode passe aussi par la formation sensible de soi et de son jugement, affirme Rousseau, très proche en cela de l'idéal de formation (Bildung) de la philosophie allemande de la fin du 18^e siècle :

*Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé. C'est là très certainement un principe fondamental de toute bonne éducation.*⁹⁵⁴

C/ Pour qu'un tel principe puisse s'appliquer, il semble que cinq règles pédagogiques s'imposent à l'enseignant. Elles sont tout autant méthodologiques que relationnelles, puisque Rousseau ne distingue jamais les procédés d'enseignement du type de relation morale et vivante que l'enseignant a avec son élève. Il ne disjoint donc jamais, pour mieux les conjuguer, ce que l'on a pu appeler, depuis les travaux en 1979 de M.Postic, la *relation pédagogique*, centrée sur les savoirs, et la *relation éducative* qui relève des relations intersubjectives entre le maître et son, ses élèves.⁹⁵⁵ Car, à bien le lire, le caractère fortement fictif de la scène de l'*Emile* a pour fonction de nous permettre de découvrir, d'analyser et de déployer toutes les ressources, y compris les moins apparentes, de la situation éducative et pédagogique, cela du simple fait qu'il isole le rapport du maître à l'élève en le réduisant à deux protagonistes.

Ces cinq règles de la méthode heuristique d'enseignement sont les suivantes. La première est que ce n'est que rarement à l'enseignant de proposer à l'élève ce qu'il doit apprendre : *c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver*, et c'est à l'enseignant de *se mettre à sa portée et faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire*. La seconde est de savoir susciter en lui ce désir de connaissance et de recherche par des : *questions qui doivent être peu fréquentes mais bien choisies*. La troisième est qu'il : *importe peu qu'il apprenne ceci ou cela, pourvu qu'il conçoive bien ce qu'il apprend et l'usage de ce qu'il apprend*. La quatrième est de s'abstenir de répondre à ses questions et de l'éclairer : *sitôt que vous n'avez pas à lui donner sur ce que vous lui dites un éclaircissement qui soit bon pour lui*. La cinquième est de limiter l'excès des questions de l'élève au maître, puisqu'il en aura beaucoup plus à lui faire qu'à l'inverse, en le renvoyant toujours à l'utilité pour lui du savoir envisagé : *En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ?*

⁹⁵⁴ *Emile.*, T.1, Liv. III, p. 197.

⁹⁵⁵ Postic, Marcel. *La Relation Educative*. Paris, Puf, 1998.

En suivant Rousseau, on peut résumer ce qui, dans son ensemble, incite à une orientation pédagogique favorable à des pédagogies dites, désormais, d'investigation et de découverte, interactives et de projet. Il s'agit de toutes celles qui ne programment pas a priori des contenus d'apprentissage, mais incitent et accompagnent les élèves dans des démarches qui naissent de leurs initiatives et préoccupations, de leurs questions et besoins, ainsi que de leurs actes. Plutôt que d'apprendre les sciences, il s'agit de les inventer, ou bien, à minima d'inventer un rapport personnel et expérimental imprévu à leur usage. Découvrir, même de façon naïve et surdéterminée par des erreurs empiriques et des obstacles épistémologiques, comme peut les décrire Bachelard, est plus formateur pour l'esprit que de recevoir une doctrine, un ensemble de leçons, même puissamment déployées. D'ailleurs Rousseau n'interdit nullement d'enseigner et de répondre aux questions, il recommande seulement de savoir s'abstenir et de se modérer de faire des discours. Et sans basculer dans un pragmatisme pédagogique intégral qui ramènerait tout apprentissage et connaissance à la résolution concrète de problèmes dans le réel, exagérément la ligne de pensée de Dewey, il est indéniable que l'on apprend et réfléchit d'autant mieux sur la réalité et la nature des connaissances si l'on cherche à répondre à des questions que l'on se pose et à résoudre des problèmes qui nous engagent.

Apprendre, en ce sens, c'est toujours aussi apprendre à apprendre et se limiter à ce que l'on peut vraiment concevoir par soi-même, parce qu'on le saura avec beaucoup plus d'assurance, de précision et d'indépendance moral et intellectuelle :

*Sans contredit on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que celles qu'on tient des enseignements d'autrui ; et, outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instruments, que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne, nous laissons affaïsser notre esprit dans la nonchalance (...).*⁹⁵⁶

Au reste, il ne s'agit pas de faire tout redécouvrir et assimiler par l'élève, seulement selon l'utilité qu'il en conçoit, mais d'adapter la relation au savoir et au réel qu'il entraîne à son questionnement et à ses intérêts, cela afin qu'il y entre de lui-même par le moyen de ses propres recherches et interrogations. Au reste que dit Rousseau de ce qui est le plus propice à la science ? Le savoir déjà institué, rigoureux et abstrait et sans discussion possible ? Ou bien le savoir incomplet, encore incertain, toujours à établir et à confirmer, à redécouvrir par soi-même au prix d'un effort mêlé d'inquiétude et de plaisir ? Il y a là, chez Rousseau, une conjonction originale de l'interrogation socratique antique, du doute cartésien avec ses incidences méthodologiques quant à la pensée, avec une méthode heuristique empirico-pratique contemporaine des sciences expérimentales.

6-2-9-2 De telles orientations ne vont bien évidemment pas sans poser problème. D'abord à tous ceux qui soutiennent, notamment depuis H.Arendt, que les connaissances scientifiques, les

⁹⁵⁶ *Emile.*, T.1, Liv. III, p. 203-204.

savoirs et les formes culturelles, ne peuvent pas seulement se redécouvrir et s'inventer par soi-même, mais doivent s'instruire systématiquement et se transmettre, à moins de provoquer une déperdition culturelle et politique considérable. Certes, mais il faut rappeler que de telles démarches pédagogiques heuristiques n'ont de sens, que parce qu'elles sont encadrées et accompagnées par des enseignants qui ne cessent pas d'intervenir, mais qui savent aussi s'abstenir tout en étant toujours très présents. En 1938, Montessori, à propos de ce positionnement en retrait du maître-enseignant dans la pédagogie nouvelle, écrit:

*La figure du maître a été une des innovations qui ont suscité le plus d'intérêt et le plus de discussions : de ce maître passif, qui fait tomber devant l'enfant l'obstacle de sa propre activité, de sa propre autorité, qui se satisfait de le voir agir et progresser tout seul sans s'en attribuer le mérite.*⁹⁵⁷

On objectera que dans le cas de Montessori, il ne s'agit que de très jeunes enfants (2-7ans) et que les attentes cognitives de maîtrise de connaissances sont moindres à ces âges. On répondra à une telle objection que rien ne prouve que les attentes éducatives soient moindres à deux-trois ans qu'à douze ou dix-sept ans quant aux apprentissages individuels et à la maturation personnelle des élèves ou des enfants, et qu'il n'y ait pas beaucoup à enseigner aussitôt, y compris déjà des connaissances. Car c'est seulement parce qu'on détermine les contenus visés selon des logiques de référents disciplinaires déjà constitués qu'une telle objection est recevable, et pas par rapport à l'initiative individuelle et à son extension, à une formation de soi sur les plans cognitifs, affectifs, éthiques et sociaux. Ce faisant, on néglige le rôle déterminant et original du rapport de la pensée individuelle à ses objets comme condition nécessaire et productrice de savoir et d'acculturation.

Bien entendu, la complexité des savoirs, des disciplines et des différentes sciences, exige des apprentissages amples et très méthodiques, ceux d'un grand nombre de concepts, définitions, procédures, opérations, règles, applications, expérimentations, démonstrations et applications, qui ne peuvent tous se redécouvrir spontanément. Mais, pour autant, faut-il concevoir à tous les niveaux d'enseignement les mêmes procédures seulement transmissives et magistrales d'enseignement ? Faut-il supprimer d'emblée toute initiative affective, cognitive et tout choix d'objet chez l'élève, si ce n'est ceux qui lui sont imposés par des procédures standardisées de compréhension et d'expérimentation ? L'intérêt heuristique et le plaisir, ne sont-ils pas toujours aussi partie prenante de tout apprentissage approfondi, y compris dans l'acquisition de connaissances élémentaires ? Comme l'affirme Rousseau, la validité et la valeur des connaissances, ne sont-elles pas aussi sous la condition du type de rapport affectif, imaginaire, instrumental, cognitif et moral, que l'on peut avoir personnellement avec elles ? Ne faut-il, pas pour inciter à la science et à la connaissance, tout autant former l'esprit de l'élève à la rationalité, progressivement par un effort qui procède de lui, à son niveau d'expérience, plutôt que de lui imposer de la recevoir déjà constituée et d'autorité, sans

⁹⁵⁷ Montessori. *L'enfant*. 1936. Op. cit., p. 94.

qu'il puisse jamais véritablement l'interroger, se l'approprier, la comprendre, l'expérimenter et en apprécier toute la valeur ?

6-2-10 Inspection, induction et déduction.

6-2-10-1 Le dixième postulat affirme la prévalence pédagogique de l'observation et de la description phénoménologique, d'une synthèse qu'on dira empirique et des démarches d'inférences conjecturales ou d'induction amplifiante, sur la connaissance déductive purement intellectuelle par des concepts et des lois, ou bien par des idées abstraites. Il faut procéder, pour parvenir avec l'élève à une compréhension qui soit de son fait, en allant, comme l'écrit Rousseau, *lentement d'idée sensible en idée sensible*. L'enfant ne peut être attentif, renseigné et enseigné, que par quelque vérité qui procède du sensible, déterminée par la sensation, la perception et le jugement intuitif et qu'il peut relier à lui et à ses actes en étant accompagné vers cela. Cela parce qu'aucune connaissance ne peut encore se détacher de ses intérêts sensibles et qu'il ne peut pas concevoir directement par des abstractions, par ces systèmes de relations entre *idées complexes* qui sont ceux des savants et des philosophes. Ceux-ci, s'ils lui ont enseignés de façon précoce et comme tels, l'induisent à un mésusage de son imagination et de son entendement. Ils provoquent donc en lui une incapacité.

A/ Sur le plan épistémologique l'orientation que préconise Rousseau semble celle d'une déduction empirique de propriétés objectives ; c'est la liaison phénoménale et le rapport opératoire des choses à soi qui conduisent aux premières idées :

*Transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels ; c'est par les premiers que nous devons arriver aux autres.*⁹⁵⁸

Par ailleurs la première raison, chez l'homme naturel et l'enfant analogiquement, est égocentrique, instrumentale et expérimentale. Elle est liée à l'action sur le milieu pour assurer la conservation et c'est là la source des premières connaissances objectives et techniques :

*Les premiers mouvements naturels de l'homme étant donc de se mesurer avec tout ce qui l'environne, et d'éprouver dans chaque objet qu'il aperçoit toutes les qualités sensibles qui peuvent se rapporter à lui, sa première étude est une sorte de physique expérimentale relative à sa propre conservation, et dont on le détourne par des études spéculatives avant qu'il ait reconnu sa place ici-bas.*⁹⁵⁹

Il faut donc dans un premier temps conforter et préserver ce rapport intuitif et sensible de la raison humaine au monde afin d'éviter l'illusion intellectuelle, la fragilité fonctionnelle de l'esprit et du corps et la déformation de la sensibilité, parce qu'elles sont les bases de toute formation rationnelle. En ce sens, les connaissances du monde physique, acquises dans leur simple dimension empirique,

⁹⁵⁸ *Emile.*, T.1, Liv. III, p. 191.

⁹⁵⁹ *Ibidem.*, T.1, Liv. II, p. 132.

sont très tôt formatrices de la volonté et du jugement, à condition de les enseigner en relation instrumentale au réel et à partir de l'observation. A propos de cette expérience première du monde physique réel portée par le corps, les sens, l'affectivité et l'intelligence intuitive, Rousseau écrit :

*(...) c'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux.*⁹⁶⁰

Ce en quoi, pour apprendre, nous n'avons pas besoin d'emblée de livres, mais du monde, pas d'une instruction, mais d'abord du contact avec les faits et de leur observation. Si l'on transpose dans l'actuel vocabulaire des sciences de l'éducation, selon L.Leboutet, il s'agirait d'une *méthode inductive active de redécouverte*.⁹⁶¹ Selon ce type d'orientation, sur le plan cognitif, un enfant ne peut établir de relation logique et explicative entre des faits que par la répétition d'une observation concrète qui lui est suggérée. Elle fait apparaître peu à peu l'identité d'un même phénomène et sa régularité, ses propriétés distinctives, ou bien la dépendance manifeste d'une série de faits d'une même cause. Cela conduirait à susciter dans la pensée de l'élève le passage du factuel contingent à l'hypothèse d'une loi constante, ou d'une propriété concrète à une qualité générale, parce qu'un lien de nécessité ou une existence objective générale ont pu être identifiés. Nous verrons que cela est aussi source d'erreurs, mais Rousseau, dans son épistémologie, intègre cette question à sa pédagogie.

Or, si l'on veut comprendre précisément cette orientation pédagogique empiriste, plutôt apparemment inductive qui, chez Rousseau, est aussi anthropologique, éthique et épistémologique, il faut s'attacher à son analyse de la nature des idées et de la raison humaine, parce qu'elle conditionne sa théorie de la connaissance, de l'apprentissage et de l'éducation. Nous verrons qu'elle ne vient pas coïncider avec la valeur accordée aux sciences dans la pédagogie actuelle, qu'elle n'en partage pas la positivité. Il faut donc pouvoir les comparer et les distinguer pour savoir ce que Rousseau a pu ou non impulser en la matière. L'empirisme pédagogique de Rousseau apparaît presque à l'inverse d'un idéal de connaissance qui valoriserait l'induction amplifiante à l'encontre des démarches d'enseignement fondées sur la synthèse formelle. En soi, il ne valorise ni les unes ni les autres. Il y a là, encore une fois, quelque chose de très paradoxal.

B/ Etudions quelque peu la doctrine de la connaissance de Rousseau. On se souvient que, pour lui, avant l'adolescence et après la petite enfance, notre intelligence est essentiellement animée par des sortes d'images qui proviennent de la sensibilité, des *sensations représentatives*. Elle ne sont pas encore des *notions des objets*, parce que celles-ci, qui sont également des *idées*, déterminent toujours des rapports entre les choses et sont donc incluses dans un réseau, un

⁹⁶⁰ *Emile.*, T.1, Liv. II, p. 132.

⁹⁶¹ Mialaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, Puf, 1979. Article : *méthode pédagogique*, C5, L.Leboutet, p.302.

ensemble d'idées. On le sait, Piaget de même, détermine la pensée inductive comme une construction du réel par des groupements d'opérations qui impliquent des classifications et des sériations. L'imagination sensitive de l'enfant de Rousseau est juste avant l'installation de ce type de structures cognitives. Chez Rousseau, si les images sont plutôt isolées et découlent de la passivité de la sensation, les idées sont effectivement reliées, parce qu'elles expriment des rapports et découlent donc toujours de comparaisons, d'une activité de juger. Or comme les enfants jugent relativement peu, ils n'exercent qu'insuffisamment leur mémoire de façon délibérée et n'en ont donc pas véritablement. Car c'est seulement si l'on l'exerce intentionnellement son jugement que l'on peut retenir des répétitions et des relations dans les faits vécus et observés. On le sait, la mémoire passive et spontanée est associative et évocatrice, mais elle n'est pas en soi rationnelle. Si les enfants mémorisent très facilement, ils n'ont que peu de mémoire intentionnelle et déductive. Descartes remarquait déjà que la réminiscence n'était pas le souvenir. Seul le second peut donner lieu à corrélation et donc à la formation d'une idée. Husserl, à son tour, montrera que pour qu'il y ait conservation du passé et anticipation prédictive, il y faut l'exercice intentionnel d'une rétention et d'une pro-tension qui appartiennent à des visées de conscience et qui impliquent un rapport temporalisé à l'expérience.

Pour autant, Rousseau postule tout de même l'existence de raisonnements spontanés et agis au sein du perçu enfantin. De tels raisonnements agis, on les dirait aujourd'hui opératoires, par opposition à ceux qui ne sont que formels. Piaget appelle *opération* un ensemble coordonné et logique d'actions et *raisonnement formel* une opération sur des opérations. Cette opposition est corrélatrice de celle de l'induction expérimentale (opératoire) et de la déduction logique (formelle), de ce qui sépare l'enfant de sept ans de celui de douze ans. Reprenant du *Traité de l'âme* d'Aristote l'hypothèse d'un sixième sens, d'un *sens commun* qui rassemble dans la pensée des données sensorielles venues d'organes distincts, Rousseau en fait la source des perceptions et des idées. Dans son exercice, il apparaît indépendant de la diversité des sensations, puisqu'il relie et unifie de façon interne les représentations qui en sont issues quelle que soit leur provenance organique. A partir de celui-ci se forment donc nos idées. Leur netteté, leur clarté, mais aussi leur quantité et le nombre de comparaisons et de relations occasionnées entre celles-ci, font l'intelligence de la raison humaine et l'ampleur de son étendue. Il ne s'agit donc plus ici d'une synthèse empirique mais de déductions rationnelles, d'analyse et de synthèse conceptuelles.

A partir de quoi, Rousseau oppose la *raison sensitive*, puérile, et la *raison intellectuelle*, adulte. Cette distinction permet de distinguer deux types d'idées, les *simples* et les *complexes*. Sur le plan terminologique, rien avoir ici avec Decroly et Vygotsky, puisque les définitions sont à l'inverse de celles des psychologues. Elles sont ici d'ordre logique et graduel. Les *idées simples* sont un composé de plusieurs sensations, les *idées complexes* un ensemble de plusieurs idées simples. Observons qu'il y a donc de simples sensations et des *sensations complexes*, déjà idées

simples et donc des composés. Rousseau ne prend pas ici position explicitement sur la question de l'*atomisme psychologique*, si ce n'est qu'il admet, comme Locke et Condillac, que les sensations sont aussi des formes élémentaires de la pensée, mais il ne va pas au delà. Il ne postule pas que la pensée et l'esprit sont fait d'un composé d'éléments séparés comme les molécules et les atomes des corps matériels. Sa théorie transcendantaliste et moniste du principe actif, comme unité vitale et spirituelle dynamique, le montre en rupture avec de telles orientations philosophiques. Il n'est donc pas non plus *associationniste*, c'est-à-dire partisan, comme Hume, d'une explication par l'association mécanique des idées de toutes les opérations de l'esprit. Sa théorie du jugement repousse tout mécanisme quant à l'esprit, puisque sinon, il ne pourrait y avoir chez l'homme ni dénaturation morale ni perfectibilité. Si l'on se réfère aux analyses de A. Vergnioux, publiées en 2009, son modèle épistémologique ne serait ni mécanique, ni atomiste, mais plutôt, comme Condillac, énergétique.⁹⁶²

Cette théorie de la nature et de la psychogenèse des idées, sera complexifiée par la suite dans le livre III de l'*Emile*. Si l'enfant, l'élève, n'éprouve au départ que des sensations, disons jusqu'à six-sept ans, par la suite, il se montre capable de jugement et donc de se forger des idées. Rousseau écrit :

*Notre élève n'avait que des sensations, maintenant il a des idées : il ne faisait que sentir, maintenant il juge. Car de la comparaison de plusieurs sensations successives ou simultanées, et du jugement qu'on en porte, naît une sorte de sensation mixte et complexe que j'appelle idée.*⁹⁶³

Ce en quoi, l'idée, y compris dans sa simplicité, n'est pas que le composé de la sensation obtenu par une liaison empirique, formée par répétition, contiguïté, et association, mais toujours le résultat d'opérations comparatives de l'esprit et, il faut le souligner, d'une intervention du jugement. Le premier Condillac n'est pas ici très loin. Or il n'y a pas chez Rousseau d'exercice du jugement sans conscience de juger et, la conscience, y compris comme manifestation sensible de soi et comme sentiment, n'est jamais un mécanisme, mais toujours déjà l'expression du spirituel, de la vie de l'esprit, même si Rousseau se défie très fortement des terminologies spiritualistes et substantialistes. La spécificité de l'humanité pensante dans sa spontanéité apparaît donc ici dans une théorie des formes du connaître rationnel et du percevoir, du ressentir bien plus que du sentir. On est donc à la confluence de l'esthétique, de l'éthique et l'épistémique. Tout cela annonce et préfigure, bien entendu, la philosophie critique de Kant, il n'est en rien très nouveau de le remarquer.

A cela Rousseau va ajouter une théorie évaluative des modalités d'exercice de l'esprit. On comprend grâce à celle-ci toute l'importance qu'il accorde à une pédagogie empirico-pratique. C'est dans la façon que l'être humain a de penser et de se conduire par ses pensées que se distingue

⁹⁶² Vergnioux, Alain. « La pensée pédagogique de Diderot », in *Théories pédagogiques Recherches épistémologiques*. Paris, Vrin, 2009, p. 75-79.

⁹⁶³ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 37.

le caractère humain : *la manière de former les idées est ce qui donne un caractère à l'esprit humain*. En fonction de quoi, il y a des esprits solides, superficiels, justes, faux, imbéciles et fous. Or la force, la cohérence, la précision, la justesse, l'exactitude de la pensée humaine, ne dépendent pas de notre capacité à produire et à inventer des considérations métaphysiques et abstraites, mais à déceler et établir quant au monde perçu des rapports réels et ontologiquement exacts. Donc à savoir ne pas laisser notre jugement se dégrader dans l'erreur, l'illusion, l'apparence ou l'irréalité. Comme Kant après lui, Rousseau dénonce la démesure, l'illimitation et les illusions dont la pensée humaine est capable. Donc c'est bien : *l'aptitude plus ou moins grande à comparer des idées et à trouver des rapports*, qui est : *ce qui fait dans les hommes le plus ou moins d'esprit*.⁹⁶⁴ En un certain sens, c'est là la clef profonde de toute sa pédagogie, de son instruction éducative empirique et pragmatique. Elle n'est donc pas seulement épistémologique, puisque l'accession à l'intelligence du monde naturel relève non de la science seule, mais de la formation de l'esprit individuel. En un certain sens, Rousseau n'est pas si loin de l'instruction rationnelle de Condorcet qu'on aurait pu le croire.

Comme l'idée est une *sensation mixte et complète*, il faut en poursuivre l'analyse, si l'on veut dégager nettement les formes et les modalités de l'exercice du jugement. Il ne s'agit pas ici de faire l'analyse de la formation de l'idée à partir de l'analyse de la sensation, mais de faire l'analyse de l'exercice et des modalités du jugement en relation à la composition des idées, ce qui n'est pas la même chose. Rousseau est bien plus transcendantal qu'empiriste dans son épistémologie, même si sa pédagogie est strictement déterminée par l'exercice empirique de la perception et du jugement. Par rapport à l'expérience et à la sensation, ou et quand exactement commence l'exercice du jugement ? Sur le plan pédagogique, la question est capitale puisqu'elle est à la fois normative et empirique quant aux démarches éducatives préconisées envers les élèves. S'il y a du jugement, il y a de la réflexivité et de l'autonomie dès qu'il se manifeste, cela quel que soit l'âge de l'élève. Or Rousseau affirme qu'il y a déjà du jugement dans les simples sensations, donc avant même que ne se forment dans la perception et la pensée des idées simples. Il écrit :

*Les idées simples ne sont que des sensations comparées. Il y a des jugements dans les simples sensations aussi bien que dans les sensations complexes, que j'appelle idées simples. Dans la sensation le jugement est purement passif, il affirme que l'on sent ce que l'on sent. Dans la perception ou idée, le jugement est actif ; il rapproche, il compare, il détermine des rapports que le sens ne détermine pas.*⁹⁶⁵

Il faut ici faire preuve de la plus grande attention, si l'on veut bien comprendre les présupposés la pédagogie de Rousseau. Trois aspects sont à retenir et à examiner.

Premièrement, le jugement est d'abord inhérent à l'exercice de la sensation, il n'y a donc jamais de sensibilité sans que n'intervienne déjà l'esprit. Toute *sensation* contient donc de façon actuelle

⁹⁶⁴ *Ibidem*, p. 37.

⁹⁶⁵ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 37.

l'appréhension de l'identité d'un phénomène ou d'une liaison empirique qui ne donne lieu à aucune analyse comparative ni synthèse systématique des relations. En cela, l'enseignement de la chose même, du phénomène et de son *inspection*, est déjà connaissance, même si ce n'est que celle de la raison sensitive ou utilitaire. Sentir n'est pas ressentir sans penser, c'est apercevoir sans avoir besoin de concevoir, mais comme une expérience plus exacte pour la pensée de la nature du monde et de l'action sur les choses. La forme inaugurale du spirituel apparaît ici dans son lien à l'existence sensible, ce qui implique la perception éthique d'un lien éducateur entre la nature et l'esprit. Il y a là un enseignement qu'on pourrait dire, non sans quelque anachronisme, écologique.

Deuxièmement, les premiers jugements sont, disons, tautologiques et seulement constatifs, ils ne font qu'identifier ce que la nature présente. Ce sont donc les plus réalistes, puisqu'ils ne font que représenter la présentation du senti, en la désignant dans son identité à elle-même et son unicité, mais sans la conceptualiser ni l'analyser. C'est un jugement spontané sans volonté de comprendre plus que ce qui est, l'adéquation de la pensée au monde dans sa passivité et simplicité. Une pensée de l'unicité d'avant la négativité. En cela, si l'on veut ne pas inciter la pensée à l'erreur, il faut lui montrer l'existence d'une telle passivité en tant qu'elle enseigne la mesure et l'exactitude et évite d'aller vers l'usage dangereux, parce que dénaturant, de la pensée rationnelle. La pédagogie de Rousseau apparaît ici comme rationnelle, mais, de façon compliquée, dans un exercice antirationnel, voire anti-rationnel du rationnel même. Il s'agit donc bien dans celle-ci d'empêcher et de retarder l'émergence d'une négativité liée à l'extension du rationnel sensible à la raison intellectuelle et d'en nier la négativité. Il y a donc chez Rousseau une négation de la valeur éducative en soi de l'instruction intellectuelle et rationnelle, de l'idéal émancipateur d'un enseignement scientifique. Au delà de son orientation empirico-pratique, sa pédagogie réaliste n'est donc nullement nécessairement favorable à un enseignement des sciences exactes dans leur éventuelle complexité. L'éducation au rationnel n'est pas ici celle de la rationalité ou du rationalisme. On peut déceler là un point de rupture relativement profond, cause de confusion, entre les idéaux de l'Éducation nouvelle et ceux de l'instruction publique rationnelle de Condorcet et Kant, tous deux favorables à l'éducation à l'exercice individuel du jugement par les sciences expérimentales. Il y a chez Rousseau une position pédagogique opposée aux Lumières et à l'encyclopédisme :

*Qui est-ce qui nie que les savants ne sachent mille choses vraies que les ignorants ne sauront jamais ? Les savants sont-ils pour cela plus près de la vérité ? Tout au contraire, ils s'en éloignent en avançant ; parce que la vanité de juger faisant encore plus de progrès que les lumières, chaque vérité qu'ils apprennent ne vient qu'avec cent jugements faux.*⁹⁶⁶

Troisièmement, dès qu'une *idée simple* se forme, une *sensation complexe*, il y a eu activité intentionnelle de la pensée qui a donné lieu à une définition du donné par des comparaisons, des rapprochements et à la détermination de rapports entre les sensations. La présentation est donc

⁹⁶⁶ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 39.

devenue représentation, non pas imaginative à la façon d'une *sensation représentative*, mais logique et synthétique par l'analyse des éléments et de leurs relations. Or cet exercice supplémentaire du jugement est déjà celui d'une raison intellectuelle. On peut à peu près le situer, dans sa première émergence chez l'enfant, entre les possibilités de ce qu'il faudrait appeler imagination schématique ou totalisante, représentative, cette *peinture absolue des objets sensibles* dont parle Rousseau, et l'intellection conceptuelle qui correspond à l'*idée complexe*. Il y aurait dans l'esprit comme une progression cognitive, plus ou moins inévitable, qui irait de l'affectivité à la sensation représentative, puis de l'intuition synthétique empirique à la représentation analytique, jusqu'à la conceptualisation systématique. Elle correspondrait à la succession de la *sensation simple*, de la *sensation complexe* ou *idée simple*, et de l'*idée complexe*. Or quel rôle joue en cela l'imagination ? Rousseau ne le précise pas. L'imagination est latente et diffuse, mais elle menace de perdre le réel. Rousseau n'est donc pas favorable à la représentation, parce que l'esprit ne peut que rencontrer l'erreur et le semblant dès qu'il se représente et cesse de limiter sa perception et son jugement. Car le jugement, dès qu'il conçoit, n'est pas seulement producteur de connaissances, mais aussi de représentations erronées et fictives qui nous éloignent de la nature et du réel. C'est là déjà pointer la différence entre la présentation et la représentation, l'écart du conçu et du perçu avec le vécu. Rousseau n'est donc pas favorable à une théorie psychologique positive de la représentation, parce que la pensée, dès qu'elle juge en s'appuyant sur ce qu'elle perçoit, ne conçoit pas nécessairement justement, mais s'éloigne du réel :

*Puisque toutes nos erreurs nous viennent de nos jugements, il est clair que si nous n'avions jamais besoin de juger, nous n'aurions nul besoin d'apprendre ; nous ne serions jamais dans le cas de nous tromper ; nous serions plus heureux de notre ignorance que nous ne pouvons l'être de notre savoir.*⁹⁶⁷

C/ L'enseignement donné à l'élève doit éviter qu'il ne s'égaré en formant dans son esprit des jugements erronés, ou plutôt qu'il ne fasse un usage inexact et dénaturé de celui-ci qui l'éloignerait d'une éventuelle adéquation de la perception au monde réel. Il faut pour cela ne pas substituer la complexité perçue à la réalité vécue, mais au contraire tendre à simplifier l'expérience, à la rendre vérifiable. Rousseau préconise alors le recours à une méthode analytique qui vient comme moyen de vérifier après-coup les relations obtenues par comparaison et conjonction des sensations. Il s'agit de revenir de la synthèse des relations à l'analyse, de régresser de la complexité vers la simplicité. Plutôt donc que de favoriser le raisonnement et la formation des idées générales, il faut tout au contraire ne pas se laisser entraîner par nos *inductions* en rester à l'*inspection* de la sensation. Si, comme l'écrit Condillac, *raisonner, c'est former des jugements et les lier en observant la dépendance où ils sont les uns des autres*, il faut d'abord réduire la complexité à laquelle conduit

⁹⁶⁷ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 37.

l'activité du raisonnement à la simplicité passive des sensations initiales. Rousseau adopte donc les prescriptions épistémologiques et méthodologiques d'un Condillac qui affirme :

*Puisque les idées simples ne sont que nos propres perceptions, le seul moyen de les connaître, c'est de réfléchir sur ce qu'on éprouve à la vue des objets. (...) On ne peut bien connaître les idées complexes (...) qu'en les analysant ; c'est-à-dire qu'il faut les réduire aux idées simples dont elles ont été composées et suivre le progrès de leur génération.*⁹⁶⁸

Est-ce là un enseignement rigoureux ? Si l'on est empiriste et sensualiste oui, puisque c'est la possibilité d'identifier les propriétés les plus propres aux choses et qui nous viennent de la réalité par le biais de chacun de nos sens isolément. Or nous savons aujourd'hui, depuis au moins la physique atomique et quantique, que la réalité perçue dépend autant des constructions théoriques et expérimentales de la pensée que des faits observés, que *la véritable pensée scientifique est métaphysiquement inductive*. Comparativement aux connaissances élaborées du réel que peuvent produire les sciences, la plupart de nos perceptions sensorielles ne sont que trop limitées. En cela, la pédagogie de Rousseau n'est pas encore moderne, elle est antérieure à la coupure de la science et de l'expérience spontanée, à la séparation du transcendantal, du formel et de l'empirique. Elle apparaît donc en deçà de la rupture du criticisme kantien, et, par contraste, très éloignée de la naissance d'une épistémologie radicalement non cartésienne, telle que peut la définir Bachelard en 1934 :

*Alors que la science d'inspiration cartésienne faisait très logiquement du complexe avec du simple, la pensée scientifique contemporaine essaie de lire le complexe réel sous l'apparence simple fournie par des phénomènes compensés ; elle s'efforce de trouver le pluralisme sous l'identité, d'imaginer des occasions de rompre l'identité par delà l'expérience immédiate trop tôt résumée dans un aspect d'ensemble.*⁹⁶⁹

Mais en même temps, ce que sa pédagogie préconise, par le recours à l'observation empirique et à l'analyse de la sensation, c'est de prévenir les égarements métaphysiques et conceptuels de notre jugement. C'est une sorte d'éducation préventive. Il y a donc aussi chez lui une exigence de réalisme, un désir de voir tempéré par le réel sensoriel et vécu les spéculations de l'intelligence. Ce en quoi, il se montre tout à fait moderne, hostile aux excès de la métaphysique. Il ne faut pas oublier le lien de l'intelligence au corps, rappelle-t-il sans cesse, et c'est une clause méthodologique pour lui quant au jugement.

Or, sur un point, Rousseau a raison. Sans être empiriste, c'est-à-dire sans vouloir faire de la sensation la source des idées vraies et de la connaissance scientifique, il n'est pas du tout faux de remarquer que nos représentations sont souvent étrangères à nos perceptions sensorielles et que ce n'est qu'illusoirement, de façon imaginaire, que nous croyons à leur coïncidence. Il n'est donc pas absurde méthodologiquement de recourir à une pédagogie d'analyse de la sensation pour éviter les délires du jugement, puisqu'il ne s'agit pas d'apprendre les sciences, mais d'abord de savoir juger

⁹⁶⁸ Condillac. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Op. cit., p. 63-64.

⁹⁶⁹ Bachelard, Gaston. *Le nouvel esprit scientifique*. Puf, 1983, p. 143.

avec pondération. Ou encore de s'instruire effectivement de la différence entre la perception et la représentation. Rousseau peut donc affirmer avec justesse que :

*La meilleure manière d'apprendre à bien juger est celle qui tend le plus à simplifier nos expériences et à pouvoir même nous en passer pour éviter de tomber dans l'erreur. D'où il suit qu'après avoir longtemps vérifié les rapports des sens l'un par l'autre, il faut encore apprendre à vérifier les rapports de chaque sens par lui-même, sans avoir besoin de recourir à un autre sens ; alors chaque sensation deviendra une idée, et cette idée sera conforme à la vérité.*⁹⁷⁰

Ce qui peut sembler faux sur le plan d'une connaissance exacte de la réalité et faire preuve d'un anti-rationalisme radical, apparaît tout à fait pertinent quand il s'agit de considérer le rapport à soi et à sa propre expérience qu'est aussi l'exercice du jugement. Ce en quoi la pédagogie du sensible et de la sensation de Rousseau, n'est nullement une pédagogie de la découverte génératrice des bases sensorielles et pré-intellectuelles des sciences exactes, mais une pédagogie de l'art de juger en deçà des facilités du jugement et des formes de la représentation. Elle n'est donc pas une pédagogie de l'induction non plus, ou d'un enseignement de la réalité physique qui ferait a priori de l'inférence inductive conjecturale ou amplifiante la clef de toute intellection des lois de la nature. Elle est l'instruction et l'investigation d'un écart, d'une différence entre l'être et la pensée, qui implique la subjectivité connaissante dans son rapport à elle-même et à ses objets d'intérêt. Rousseau enseigne que la perception n'est pas en soi exacte, que le jugement nous trompe, que les objets ne sont pas comme ils nous apparaissent, qu'il faut interroger le réel de la sensation parce qu'il diffère de la représentation. Il y a là une extrême modernité qui n'a rien d'un sensualisme.

D/ C'est dans ce cadre qu'il faut entendre la remarque de Rousseau à propos de l'affirmation d'Emile que le bâton plongé dans l'eau, qu'il voit ainsi comme brisé, est un bâton brisé. Que son sens visuel le présente brisé n'est pas sans vérité, puisqu'il le ressent ainsi et que l'apparence le fait tel pour les yeux. Or il y a une différence entre dire que l'on voit le bâton brisé dans l'eau et affirmer qu'il l'est. Si on plonge la main dans l'eau, par le toucher, on constatera facilement que ce n'est pas le cas et que la vue ne décerne pas la même information que la main. De ces deux énonciations, donc, l'une est une observation passive produite par la sensation, l'autre un jugement actif qui affirme des propriétés réelles quant à un fait du monde au sein d'un rapport plus affirmé qu'instruit. Rousseau les distingue. Le premier jugement est inhérent à la sensation, simple objectivité ante-représentative, le second procède de l'activité intelligible que l'on exerce par soi-même. Il suppose que l'on considère que l'image projetée à la surface de l'eau par le bâton et la luminosité, est bien celle qui correspond à l'état général de sa complexion matérielle depuis qu'il y est plongé. Rousseau voit là le passage d'une pensée sensible qui devrait se limiter à inspecter les choses telles qu'elle les reçoit des sens, vraiment, à une pensée déductive qui, par induction, se représente, juge et conclut faussement quant à leur nature, en mêlant indûment les régimes de

⁹⁷⁰ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 40.

perception. Or l'erreur est provoquée par la confirmation induite par le jugement du caractère réel de la perception et de sa définition comme telle, par sa valeur assertorique :

*Pourquoi cela ? parce qu'alors il devient actif, et qu'il ne juge plus par inspection, mais par induction, en affirmant ce qu'il ne sent pas, savoir que le jugement qu'il reçoit par un sens serait confirmé par un autre.*⁹⁷¹

On peut se refuser à une telle assurance et se réserver de savoir pour se livrer à un examen plus approfondi de ce qui est constaté. C'est donc le doute et la réserve quant au jugement et à ses conclusions hâtives qui est facteur de vérité et de formation de l'esprit. Il faut apprendre à percevoir et à juger, en apprenant à sentir, puisque les sens ne sont ni vérité ni fausseté en eux-mêmes sur le plan du jugement et de la représentation. C'est seulement la conjugaison des perceptions et leur composition comme idées dans le jugement qui peuvent conduire à fausseté. Emile et son gouverneur se livrent alors à une enquête approfondie sur les différentes apparences du phénomène, par une succession d'opérations qui sont autant d'actions et de questions, d'investigations, quant à la réalité observée du bâton plongé dans l'eau et à ses différentes manifestations et variations pour la perception. A un examen phénoménologique. Il en découle que le bâton n'est jamais matériellement brisé et qu'il apparaît de différentes façons selon l'orientation de l'observation et les manipulations menées sur l'élément liquide. C'est un ensemble d'opérations et autant de jugements qui auront été ainsi menés. Il y a donc eu comme la construction empirique d'un raisonnement heuristique, dans une activité mobilisant le corps et les sensations autour de sens passifs, afin d'éviter que l'activité de juger, propre à la pensée, ne conclue faussement. On pourrait objecter à Rousseau qu'il y a bien eu là raisonnement et que ce n'est donc plus la conjonction d'un ensemble de jugements passifs qui se sera forgée, mais bien une activité déductive d'intellection analytique et synthétique. Il en fait lui même la remarque :

*Vous me direz qu'il n'y a pas seulement ici des jugements, mais les raisonnements en forme. Il est vrai ; mais ne voyez-vous pas que sitôt que l'esprit est parvenu jusqu'aux idées, tout jugement est un raisonnement ? La conscience de toute sensation est une proposition, un jugement. Donc sitôt que l'on compare une sensation à une autre, on raisonne. L'art de juger et l'art de raisonner sont exactement le même.*⁹⁷²

Que faut-il conclure d'un tel retournement dialectique, tellement typique de la logique de Rousseau ? Hormis le fait que Rousseau n'insiste pas sur la dimension langagière de la logique prédicative du jugement, à laquelle il est bien moins sensible que Condillac du fait de son indifférence relative à la sémiotique, il faut entendre que, puisqu'on n'échappe pas à la formation spontanée dans l'esprit humain des idées, donc à des liaisons déductives synthétiques et complexes qui se substituent à la sensation, il ne sert justement plus à rien d'opposer le raisonnement formel à la perception réelle. Au contraire, il faut installer la logique du jugement dans un rapport empirique

⁹⁷¹ *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 38.

⁹⁷² *Emile.*, T.2, Liv. III, p. 42.

à l'examen de la perception pour la rendre plus rigoureuse et plus mesurée. Cela dès que l'élève se forge ses premières idées. C'est là un principe pédagogique normatif quant à l'usage intellectuel de la faculté de juger, afin de lui enseigner à se délimiter et à rester fidèle au réel sensible. Pour autant, là où l'argumentation de Rousseau semble forcer quelque chose pour son lecteur, c'est dans l'affirmation, qu'il a toujours refusée jusque là, que, finalement, juger et raisonner sont identiques. Liaison empirique et liaison logique se confondent alors. Le réel serait-il alors le rationnel même ? Ce qui est vrai logiquement, dès que les jugements font système, mais qui ne l'était pas, tant que l'on opposait raison sensitive et intellectuelle et qu'il fallait apprendre à percevoir en défaisant toute corrélation hâtive et chaînage entre les sensations par des jugements comparatifs et relationnels. C'est donc la conjonction des contraires qui fait ici effet de vérité. Redoutable logique, si on l'applique à l'éducation. Il n'est pas sûr qu'on puisse en déduire une méthode pédagogique unifiée et cohérente, facilement compréhensible et qu'elle soit un naturalisme. C'est pourtant cette dialectique que Rousseau appelle *éducation négative* et qui est à l'origine de l'*Education nouvelle*.

E/ La seule et unique solution à de tels dilemmes philosophiques, logiques et pédagogiques, est peut-être de s'en remettre à la définition que donne Rousseau du *sentiment* comme étant la source sensible primordiale de toute intelligibilité pour l'être humain. La clef de sa pédagogie, encore une fois n'est jamais seulement cognitive, épistémologique, elle est toujours aussi affective et éthique. Précisons le sens qu'a pour lui la notion de sentiment. Selon Rousseau les idées acquises sont postérieures aux sentiments naturels, car *nous sentons nécessairement avant de connaître*. Il y a une expérience perceptive ante-prédicative du monde qui s'est forgée dans la sensibilité. Or ce qui nous anime depuis les premiers émois et perceptions de l'enfance, ce sont nos sentiments qui, à la différence des sensations et des idées, ne nous viennent pas du dehors mais du dedans et sont donc à la racine de la dimension affective de nos premiers jugements. On sait que, pour Rousseau, la vie sensible est d'abord affective, émotionnelle et que les premières sensations en dépendent. Or comme les sentiments sont à l'origine de la conscience, toute notre vie mentale en découle. Il écrit : *exister, pour nous c'est sentir, notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant des idées.*⁹⁷³ A la différence ici d'un Descartes, ce ne sont pas les idées qui nous sont innées, elles sont adventices, mais les sentiments en tant que rapport émotionnel originaire à soi : amour de soi, crainte de la douleur, peur de la mort, désir de bien-être. Par ailleurs, l'homme est un être social ajoute Rousseau et le rapport à lui-même et aux autres est constitutif de son devenir subjectif et personnel. Comment se forme donc l'intelligibilité ? Elle n'est jamais initialement intellectuelle, elle est d'abord morale puisque c'est du : *système moral formé par ce double rapport à soi-même et à ses semblables que naît l'impulsion de la conscience.*⁹⁷⁴

⁹⁷³ *Emile.*, T.2, Liv. IV, p. 154.

⁹⁷⁴ *Ibidem*, p. 154

En ce sens, il n'y a pas d'enseignement intellectuel et cognitif qui puisse jamais se dissocier des dimensions subjectives et morales de l'éducation, toute instruction ne peut-être qu'aussi éducative, affective, personnelle et intellectuelle, conjointement. Cela quelle que soit la discipline ou le domaine d'expérience abordé. Or comment cela se traduit-il dans l'exercice de la pensée ? De la manière suivante :

*A certains égards les idées sont des sentiments et les sentiments sont des idées. Les deux noms conviennent à toute perception qui nous occupe et de son objet, et de nous-mêmes qui en sommes affectés : il n'y a que l'ordre de cette affection qui détermine le nom qui lui convient. Lorsque, premièrement occupé de l'objet, nous ne pensons à nous que par réflexion, c'est une idée ; au contraire, quand l'impression reçue excite notre première attention, et que nous ne pensons que par réflexion à l'objet qui la cause, c'est un sentiment.*⁹⁷⁵

Dès que le sujet humain pense par lui-même, en tant qu'être réflexif, il associe dans ses pensées l'objet de celles-ci et son rapport de pensée par lui-même à cet objet et donc à ses pensées. Autrement dit, il est une conscience intentionnelle. Il n'y a donc jamais de pensée sans objet ni non plus sans rapport à soi du sujet pensant. Il n'y a donc pas de rationalité intellectuelle ou sensible qui ne soit sans relation à soi, à la subjectivité. Dès que la pensée relie et conçoit, il y a intervention de la conscience individuelle. Pourquoi les idées et les sentiments différent-ils alors dans le jugement ? Ce sont une seule et même chose, dit Rousseau, seule la disposition quant à soi les distinguent. Si la pensée d'un objet nous occupe et qu'on vient ensuite à réfléchir à soi selon lui, c'est une idée. Elle est plutôt d'origine externe et reliée à la sensation. L'idée est donc un rapport à soi déterminé par l'objet. Si, à l'inverse, une impression nous affecte et que l'on vient ensuite à réfléchir à son objet quant à soi, il s'agit d'un sentiment. Elle est plutôt d'origine interne et d'ordre affectif. Le sentiment est donc un rapport à l'objet déterminé par le soi. Puisque l'homme est une conscience vivante, jamais une pensée instinctive et mécanique, il n'y a pas en lui, dès la petite enfance, de vécu perceptif qui ne soit à la fois subjectif et spirituel, c'est-à-dire animé par l'interpénétration et l'interdépendance de la conscience affective, sensorielle et idéelle. Toute relation d'objet, pour la pensée humaine, est une relation du sujet humain à lui-même et à ses objets comme relation à soi et à sa propre pensée. Et, inversement, toute relation à soi est aussi relation à un objet. Il n'y a donc pas d'autre pédagogie que celle de la relation éducative de la subjectivité à ses objets de pensée et d'activité, et cela quel que soit l'objet visé par la pensée et la perception. Il s'agit donc bien d'une sorte d'idéalisme transcendantal chez Rousseau, mais qui se déploie en deçà du régime de la représentation et des synthèses intellectuelles d'objets.

F/ Le postulat initial du primat de la connaissance empirique et de l'observation analytique et déductive sur toute formation inductive et synthétique, est donc fortement infléchi chez Rousseau par une philosophie transcendantale matricielle de la subjectivité humaine comme sensibilité et

⁹⁷⁵ *Emile*. T.2, Liv. IV, Note (1), p. 154.

réflexivité. Il n'y a pas, selon celle-ci, de raison cognitive et instrumentale qui soit dissociable d'une raison pratique et sensitive. Il faut avouer en ce sens qu'elle ne dépend pas particulièrement de la connaissance positive, ni de sciences expérimentales rationnelles qui ne sont qu'une des médiations possibles de l'existence du sujet humain agissant, percevant et connaissant. Elle n'est pas non plus une philosophie sensualiste et empiriste. C'est donc d'un postulat compliqué qu'il s'agit, si l'on veut l'appliquer à des conceptions pédagogiques isolément de la philosophie générale de Rousseau. Il n'est nullement pour autant interdit de le faire, y compris comme paradigme de l'enseignement des sciences dans l'enseignement primaire (6/9ans) et pré-secondaire (9/12ans), à condition de préciser ce qui suit.

Quatre problèmes sont à retenir quant à sa définition. Parcourons les brièvement.

Premièrement, ce postulat repose sur la différence psychologique, cognitive, de l'enfant à l'adolescent et l'adulte. Si les enfants ne peuvent pas encore directement concevoir et comprendre par des concepts, il faut développer leur jugement à partir de l'observation et d'une action sur les choses. Seule celle-ci leur permet de juger et de sentir à bon escient, donc de commencer à percevoir et à concevoir le monde réel sans avoir à l'interpréter. Une telle différence cognitive n'est pas fautive, mais elle est très discutée. Rousseau lui-même l'atténue, lorsqu'il constate que, observer et inspecter avec des enfants, c'est déjà raisonner. Ce en quoi l'enseignement des sciences naturelles et physiques par l'observation et l'expérimentation directes, c'est-à-dire de façon non dogmatique et scolaire par l'analyse du milieu, est un excellent exercice propédeutique de formation de l'esprit dans le cadre d'un enseignement primaire. Et, inversement, le retour à l'observation descriptive peut s'avérer une excellente méthode pour illustrer et vérifier des connaissances acquises de manière trop formelle.

Deuxièmement, il n'y a pas de connaissance rationnelle qui puisse jamais se détacher d'une analyse du milieu naturel et d'un exercice critique du jugement quant à nos perceptions sensorielles. Rousseau fait là preuve d'un certain matérialisme, ou d'une exigence pré-kantienne qui est celle d'exiger l'inscription empirique du jugement dans l'expérience sensorielle vécue, comme la modalité délimitante de sa formation. Sa vision à la fois spirituelle, sensible et empirique de la connaissance, n'est donc pas ennemie de la science, au contraire, elle en déploie, contre le savoir déjà prétendu, les conditions de possibilité. Il n'y a pas de science sans formation du jugement, dit Rousseau, et celle-ci ne peut se faire que dans une situation d'expérimentation des phénomènes naturels, du milieu, et aussi de la façon dont nous percevons et jugeons. L'éducation des sens en est la condition expérimentale, y compris du fait de la potentielle inexactitude qu'ils peuvent engendrer dans la pensée. Ici, il n'est pas si loin de Bachelard, ni non plus d'un Husserl qui oppose attitude naturelle et intentionnalité.

Troisièmement, il faut se méfier des jugements quant il nous portent vers des considérations métaphysiques qui mêlent le réel, le rationnel et le spéculatif. En ce sens, l'observation est un

remède aux dangers de la spéculation. Rousseau écrit : *au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement et ne me fie qu'à l'observation.*⁹⁷⁶ Si la pensée est propre à l'humanité, dès qu'elle commence, elle ne cesse plus et le tourbillon de la vie sociale menace de ne générer que passions et opinions infondées. Il ne faut donc jamais renoncer à faire usage de sa propre raison et ne se soumettre en la matière à aucune autorité. Rousseau se montre ici tout à fait proche de ce que Kant, en 1784, présentera comme le devise des Lumières : *Sapere aude. Aie le courage de te servir de ton propre entendement.*⁹⁷⁷ En ce sens, on ne peut enseigner aux jeunes esprits des notions métaphysiques et théologiques que la plupart des hommes ne peuvent saisir avec clarté, comme celles de création, d'annihilation, d'ubiquité, d'éternité, de toute-puissance, et qui ne sont effectivement pas du tout obscures pour le peuple, mais *parce qu'il n'y comprend rien du tout.* Or les enfants, qui font de tout un mystère, ajoute Rousseau, ne peuvent guère envisager le caractère mystérieux des dogmes religieux, parce qu'ils ne savent pas encore ce qu'est un mystère. Le postulat d'une connaissance acquise à partir des limites de l'expérience et de la sensibilité et de l'observation a donc la valeur méthodologique et éthique d'une délimitation objective de l'usage de la raison :

*Rien n'est plus propre à rendre sage que les folies qu'on voit sans les partager (...). Considérez aussi que, bornés par nos facultés aux choses sensibles, nous n'offrons presque aucune prise aux notions abstraites de la philosophie et aux idées purement intellectuelles.*⁹⁷⁸

Quatrièmement, dans ce postulat, il y a l'affirmation latente que le sentiment, ou la sensation comme rapport à soi, donnerait à l'esprit un accès plus direct et exact aux choses que la pensée rationnelle, calculatrice et systématique. Une telle idée n'est ni vraie ni fausse. La conscience sensible, bien qu'elle ne puisse connaître la réalité des choses perçues, si ce n'est en les analysant, les éprouve dans leur présence immédiate et concrète et se détermine obscurément par rapport à elles. Si elle ne peut savoir tant qu'elle ne juge et calcule, elle reste pour autant proche de ce qu'elle ressent et peut tout à fait s'en tenir à ce qui est observé tel qu'elle en éprouve le sentiment, puisqu'une telle perception est propre à la pensée dans l'immédiateté du rapport à soi. Il y a donc effectivement un apprentissage possible du rapport au réel et à ses perceptions qui passe par une éducation phénoménologique. Pour autant, à l'école, elle est rarement le propre d'un enseignement scientifique, mais intervient plutôt dans celui des arts.

G/ Qu'est-ce donc que la méthode d'observation ou d'inspection sensitive de Rousseau ? On sait que, sur le plan pédagogique, le sensualisme de Condillac, à travers Itard et Séguin, a influencé les méthodes d'éveil sensoriel qu'on peut trouver chez Montessori. En quoi, l'analytique réflexive de la sensation de Rousseau en diffère-t-elle ? Nous l'avons vu, pour Rousseau, apercevoir c'est

⁹⁷⁶ *Emile.*, T.2, Liv. IV, p. 105.

⁹⁷⁷ Kant. *Réponse à la question qu'est-ce que les Lumières?* Œuvres philosophiques. Tome II. Paris, Gallimard, Pléiade, p. 209.

⁹⁷⁸ *Emile.*, T.2, Liv. IV, p. 106.

sentir, juger c'est comparer. Ils sont donc différents. Si la sensation distingue et isole, le jugement mêle et superpose, relie. Il faut donc jouer de cette opposition, si l'on veut éduquer le jugement. Or dès que l'on se représente, compare et juge, on génère de l'erreur. Ce qui est vrai puisqu'il n'y a pas de perception et de représentation chez l'être humain qui soit l'analogue de la sensation. Si comme le soutient l'actuelle éthologie, le monde est présent en nous sous la forme de schèmes perceptifs innés, dès que nous nous le représentons, le passage par la dimension symbolique et logique nous en sépare. Pourquoi faudrait-il revenir sur un tel écart ? Parce que la connaissance du perçu n'est jamais en soi exacte dès qu'elle passe dans la représentation dit Rousseau. Il faut donc se défier de l'activité de perception qui ajoute à la nature, si l'on veut juger exactement de ce qui est. Rousseau n'est donc pas ontologiquement sensualiste, mais méthodologiquement empiriste et rationaliste, puisqu'il s'agit de corriger la raison par la sensibilité, en réordonnant celle-ci par l'inspection et l'observation. Mais il n'est pas non plus rationaliste, puisqu'on est ici à rebours du rationnel avec les armes de l'empirisme et du rationalisme, l'observation intuitive, l'analyse de la sensation et le doute méthodologique.

Comme les sensations sont distinctes et distinguées telles, dès qu'elles sont reliées dans la pensée, il y a eu jugement, or le jugement en tant que tel n'a pas été perçu. Il se produit implicitement dès qu'on affirme savoir. Or voir des objets n'est jamais savoir leurs rapports, et s'apercevoir que des objets existent séparément et possèdent des aspects communs, n'est pas non plus mesurer celui qu'il y a entre eux, ni leur quantité. La sensation est donc toujours en deçà du jugement déductif, elle peut relier, elle ne saurait en soi inférer et donner lieu à des idées abstraites et générales, y compris à des jugements d'attribution de qualités qui proviendraient d'une analyse de propriétés concrètes. Il n'y a donc pas de jugement rationnel inné qui proviendrait des sensations ou viendrait pour les organiser naturellement et qui serait la condition d'une exactitude des représentations. Le jugement intellectuel n'est donc ni justifié par la sensation ni ne peut justifier de la forme et des qualités générales qu'il lui attribue. Il y a là une réfutation en règle de tout cartésianisme, mais aussi de tout sensualisme. Au reste, si le jugement relatif à la sensation dépendait étroitement d'elle, nous ne commettrions jamais d'erreur dans nos conceptions. Or ce ne serait pas non plus le cas si nous ne faisons que connaître la sensation dans sa matérialité. Mais, en ce cas, remarque Rousseau, avec acuité, la réalité vécue ne serait jamais reliée et les sensations seraient toujours locales, discontinues et disparates entre elles. Il n'y aurait aucune intelligence intentionnelle de la réalité.

La conclusion qu'en tire Rousseau est des plus radicales. Il n'y a donc pas de lien nécessaire entre le jugement rationnel humain et le réel, c'est pourquoi il faut apprendre à l'exercer avec prudence et sagacité, il est toujours relativement artificiel. On peut toujours se tromper et délirer. La perception et le jugement n'appartiennent donc qu'à l'esprit et c'est pourquoi il faut aussi apprendre ce qu'est sentir et penser objectivement, bien que la sensation soit toujours déjà inhérente à notre

vécu spontané. A partir de prémisses exactement inverses, celles du caractère rationnel, discursif et construit des objets des sciences physiques, Bachelard ne dira-t-il pas, à une toute autre époque de l'histoire scientifique et intellectuelle :

*En effet dès que l'objet se présente comme un complexe de relations il faut l'appréhender par des méthodes multiples. (...) Déjà l'observation a besoin d'un corps de précautions qui conduisent à réfléchir avant de regarder, qui réforment du moins la première vision, de sorte que ce n'est jamais la première observation qui est la bonne.*⁹⁷⁹

De ce fait, toutes les qualités qui permettent l'intelligence et la perception : *attention, méditation, réflexion*, ne dépendent pas de la rationalité comme pensée objective et réelle, elles ne dépendent que de ces sentiments qui ne sont jamais tout à fait des idées, puisque leur contenu rationnel n'est pas celui des objets réels, mais le sentiment que, moi, j'éprouve de l'ordre des choses. Redoutable conclusion qui défait à la fois les préjugés des empiristes et des rationalistes, sans que ni les uns ni les autres ne puissent pleinement s'en rendre compte. Cela dit, ajoute Rousseau, il y a bien une réalité matérielle, plus ou moins dotée de mouvement et organisée, que je puis connaître et étudier sans pouvoir présupposer ce qu'elle est, si ce n'est le sentiment que j'ai d'elle lorsque je ne juge point de son être. La doctrine de Malebranche a laissé ici son influence. La connaissance est donc d'abord spirituelle et subjective, rarement intellectuelle et rationnelle, au sens d'un calcul sur des représentations. La connaissance physique, et l'éducation à celle-ci, sont donc à la fois portées par un scepticisme radical quant aux thèses et conclusions du jugement rationnel et, tout autant, à relier à un empirisme radical. Mais, par ailleurs, ce dernier ne peut qu'échouer devant l'opacité des objets, malgré l'évidence de la sensation en deçà de toute intelligence de son être autre qu'immédiate et passive, donc étrangère à la représentation. Il y a donc bien des qualités sensibles que j'appréhende intuitivement, mais, si elles incitent à la science, les lois générales que j'établis quant à elle, ne sont que des explications partielles qui ne peuvent justifier complètement les systèmes de connaissance et encore moins les philosophies qui y prétendent. Si Foucault n'avait pas identifié la crise de la représentation dans le passage du 18^e au 19^e siècle, on pourrait attester du fait que Rousseau l'avait déjà annoncée et pressentie. Ce n'est donc que la conscience, comme rapport à soi et exercice réflexif, qui peut saisir et fonder la connaissance en son incertitude irréductible. Ce en quoi toute éducation intellectuelle est aussi et d'abord morale, parce qu'elle passe par l'éducation objective à l'expérience des sentiments.

Mais très paradoxalement, c'est bien par les organes du corps et de la sensation qu'il faut apprendre à penser, par la raison sensitive et expérimentale, parce qu'il y a là seulement l'épreuve de quelque réalisme. Il faut donc jouer du corps et des sens, relier l'activité à la passivité, mettre en relation la main et la vue, vérifier par un second canal perceptif ce que le premier a enseigné. Il faut associer de façon critique l'ouïe, la vue, le toucher. Il faut vérifier chaque sensation par une autre. Il

⁹⁷⁹ Bachelard, Gaston. *Le nouvel esprit scientifique*. Puf, 1983, p. 16.

faut apprendre à voir et à percevoir par des figures, savoir dessiner et imiter la réalité, mesurer empiriquement en agissant. L'exercice sensible du rationnel, expérimentaliste, est aussi une pragmatique, une visée formatrice confortée par l'action pratique. Et s'il est possible de recourir à l'induction, rien ne doit se savoir sans être déduit de l'observation et de l'analyse des sens. Ce en quoi la pédagogie sensitive de Rousseau n'est pas la simple opposition du raisonnement inductif et synthétique empirique au raisonnement déductif et analytique formel. Elle est une pédagogie de la formation de l'esprit comme rapport à soi et au réel, en deçà de l'induction empirique et au delà de la déduction rationnelle.

H/ A partir de Rousseau, c'est une critique des théories purement inductives de l'enseignement scientifique que l'on peut mener, sans pour autant vouloir s'en tenir à un enseignement magistral et systématique, à une synthèse formelle, qui prétendrait pouvoir se passer de droit de toute investigation empirique et de toute observation sensible, si ce n'est sous forme d'applications. Il ferait l'économie des modalités implicites de la formation du jugement dans son exercice spontané et conduirait donc au maintien des connaissances premières, sans critique de leur fausseté, comme cela a été souvent observé et étudié depuis Bachelard par de nombreux auteurs de sciences de l'éducation.⁹⁸⁰ Si nous savons quelque chose du réel intuitivement, du côté de l'objet sensible, nous ne pouvons effectivement pas le connaître tel, sous une forme rationnelle, à partir de nos sensations, dit Rousseau. Pour autant, il faut apprendre à l'observer attentivement, en engageant pour cela la sensibilité dans son rapport à la formation des jugements, cela avant que de croire pouvoir conclure rationnellement quant à ses lois. Si Hegel a raison de dire que les propriétés objectives et réelles doivent être construites par l'entendement, dans la logique des concepts, pour autant, les sciences expérimentales engagent toujours, à un degré ou à un autre, la possibilité d'une perception et d'une confirmation empirique de la réalité des phénomènes étudiés. Elles peuvent ne le faire qu'à titre d'hypothèse probable pour la perception ordinaire, mais ne peuvent jamais écarter le pouvoir d'effectuation pratique d'une théorisation, ne serait-ce que parce qu'elle doit être vérifiable. Il faut donc pouvoir articuler l'un avec l'autre, le phénomène et le noumène, même si les concepts ne sont pas en soi perceptibles, ni vérifiables comme des perceptions. Si l'on peut toujours modéliser un phénomène appartenant à la réalité naturelle, il faut aussi pouvoir l'interpréter et l'utiliser, ainsi que le vérifier dans un dispositif expérimental. La perception en ce cas ne précède pas la formalisation, mais lui succède nécessairement de manière instrumentale. Or avant que ce modèle ne soit vérifiable et vérifié, n'y faut-il pas quelque certitude intuitive anticipée, un certain sentiment de sa possibilité ?

On objectera à de telles orientations appliquées à la pédagogie que l'enseignement scolaire des sciences n'est pas assimilable à des contextes de découverte, qu'il ne saurait y avoir d'enseignement véritablement expérimental de connaissances scientifiques, comme l'affirment

⁹⁸⁰ Voir Astolfi, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF, 1997.

beaucoup de didacticiens. Accéder à des connaissances objectives systématiques ne peut pas se confondre avec la pratique d'une science expérimentale. L'expérimentation, dans les situations d'enseignement primaire et secondaire, ne peut-être que simulée, imitative et fictive. Et puis on ajoutera qu'il est impossible de reconstituer expérimentalement toute connaissance, l'élève ne parviendrait jamais à la complexité actuelle des sciences et à leur diversité conceptuelle. Il n'en aurait ni le temps ni les capacités ni les moyens. Argument aggravant, on peut très légitimement contester le caractère inductif de la formation des connaissances scientifiques, ne serait-ce que parce que dans toute théorisation à partir de l'observation, il y a toujours déjà au préalable des conjectures et des choix, des théorisations et des contextes de découverte, des jugements préformés qui orientent celle-ci. Elle n'est donc jamais spontanée. Or Rousseau, dans la rhétorique qui lui est propre, a-t-il jamais dit le contraire ?

Voyons très brièvement pourquoi l'induction conjecturale et/ou amplifiante n'est pas satisfaisante comme modèle d'inférence déductive basique dans la formation des connaissances scientifiques, donc aussi dans leur enseignement⁹⁸¹. Est dite *conjecturale* l'induction commune qui, de la régularité de faits observés, conclut à leur constance en généralisant l'observation par un principe explicatif causal. Est dite *amplifiante*, ou scientifique, une induction où, à partir de faits particuliers on en déduit une loi générale que l'on vérifie ensuite par des expérimentations et des systématisations. S'il peut paraître plus facile de raisonner par inférence déductive dans un ensemble didactique de connaissances, donc déjà ordonnées et simplifiées pour être accessibles à l'élève, il est véritablement beaucoup plus difficile d'induire à partir de simples observations. L'induction n'étant pas, de plus, nécessairement rigoureuse et exacte.

Plusieurs raisons à cela. Nous en retiendrons six.

Premièrement, on ne peut redécouvrir de soi-même, en allant du particulier au général, des principes et des lois qu'il a fallu constituer à partir d'un très grand nombre de recherches et d'élaborations et qui ne sont parfois que des constructions probabilistes.

Deuxièmement, le passage du particulier de l'observation des faits à la formulation d'une explication générale, est le plus souvent cause d'erreurs et de sophismes, du fait de nombre d'obstacles épistémologiques qui surgissent dans la pensée spontanée, comme Bachelard a pu les identifier : prégnance de l'observation première, généralisation hâtive, totalisation spéculative, finalisme, verbalisme, substantialisme, animisme, fausse quantification, difficulté de géométriser le réel.

Troisièmement, le raisonnement inductif empirique a ses limites, du fait que la plupart des connaissances scientifiques ne sont pas issues de l'observation directe, mais de l'émission d'hypothèses formalisées et modélisées qui donnent lieu à des dispositifs expérimentaux construits, ayant recours après à des instruments techniques complexes de mesure et d'observation.

⁹⁸¹ Nous n'abordons pas ici le cas de l'induction formelle d'Aristote, ni celui de l'induction mathématique.

Quatrièmement, quand l'observation strictement factuelle intervient, le raisonnement n'est jamais une simple induction, puisqu'il nécessite un raisonnement réductif que le philosophe C.S. Peirce (1839-1914) a appelé *abduction*.⁹⁸² Selon quoi, on ne peut ordonner par une loi les propriétés d'un ensemble de faits observés (F) que si l'on énonce pour ceux-ci l'hypothèse explicative d'une règle (Rg) qui, corrélée par des résultats (Rs) permet d'établir ces faits comme des cas particulier de celle-ci (C). Par exemple :

Soit F : Tous ces enfants paraissent fatigués et ont perdu l'appétit.

Donc Rg1 (hypothèse) : Ils doivent être contaminés et dans un état infectieux.

Or Rg2 (prévision) : Quand il y a fièvre, il y a le plus souvent infection.

Et Rs1 : Effectivement, ils ont tous de la fièvre.

Alors C1 : C'est pour cette raison qu'ils sont affaiblis et il faut les soigner.

Et Rs2 : Le traitement adopté est sans effet.

Alors Rg3 : Il s'agit d'un facteur inconnu d'infection.

Et Rs3 : Il faut prélever des indices biologiques nouveaux.

Donc C3 : Il y a un nouvel agent infectieux x dont les effets sont encore peu connus.

Un tel raisonnement n'est pas une induction, qui irait d'un cas à un résultat, pour obtenir une règle, ni non plus une simple déduction, qui irait d'une règle à la subsomption d'un cas, pour obtenir un résultat confirmant la règle. On pourrait dire qu'il combine étroitement abduction et déduction, l'investigation prédictive et la synthèse déductive avec le calcul de résultats opératoires. De plus, il présuppose déjà l'existence d'un contexte de connaissances théoriques préalables et de pratiques, puisqu'il n'y a jamais de science sans dispositifs techniques et langagiers antérieurs, donc qui ne soit déjà prise dans des jugements. Ce en quoi, si l'on suit Peirce, dans l'élaboration d'une explication scientifique, le principe du raisonnement n'est pas la déduction empirique de résultats calculés à partir du cas de faits observés singuliers, pour en induire une loi, ni l'application rationnelle d'une règle préétablie à des faits, pour déduire, par des résultats, la confirmation de sa validité comme loi, mais c'est le recours hypothétique et expérimental à une règle en regard de faits constatés et des résultats qu'elle engendre, qui est le facteur producteur de la loi.

Cinquièmement, un enseignement qui s'en tiendrait à la systématisation descriptive des données de l'observation, comme, par exemple la différence phylogénétique entre les poissons, les reptiles, les mammifères et les oiseaux, à partir de l'analyse de la disposition de leurs organes fonctionnels et des formes fossiles, conduirait à des erreurs conceptuelles, puisque l'ordre de formation des organes, pour une espèce appartenant à l'un de ces quatre genres, peut l'apparenter à un autre genre que le sien, donc à une époque différente de l'évolution, ce qui interdit de les classer chronologiquement par leur type le plus apparent d'adaptation ou de parenté morphologique (reproduction, biotope, anatomie, organes).

Sixièmement, toute loi expérimentale est la traduction dans un langage symbolique d'un système de données qui ne peut se comprendre sans adhérer au sens et aux formes théoriques que celui-ci

⁹⁸² Blanché, Robert. *Le raisonnement*. Paris, Puf, 1973, p. 102-104.

comprend. Or, de telles lois ne sont jamais ni intuitives ni empiriques, mais conventionnelles et construites, leur validité quant aux faits n'étant jamais qu'approchée.

I/ A partir de quoi, il semblera des plus logiques d'être défavorable à un enseignement scientifique qui s'appuierait principalement sur l'observation empirique, l'investigation, la résolution de problèmes ou la découverte du milieu à l'initiative des élèves. Les connaissances ainsi établies resteraient limitées, fautives, illusoire et, mêmes si parfois exactes dans leur simplicité, feraient obstacle, à certains seuils d'élaboration, à l'acquisition d'instruments et de raisonnements étrangers à l'expérience ordinaire et à ses facilités empiriques et inductrices. Cela est vrai en mathématiques, mais aussi en physique, en biologie, en physiologie, en météorologie, en anatomie, en zoologie, etc. Hegel aurait donc raison de ne s'en remettre qu'à l'objet conceptuel et Rousseau tort d'inciter à un enseignement élémentaire de l'objet sensible par l'inspection et l'observation. Ce n'est pas si sûr, si l'on s'en tient strictement à la valeur que Rousseau lui donne, celui d'une propédeutique à l'exercice du jugement et d'une contention quant aux défauts de la perception et de la pensée. Il n'incite donc nullement dans l'enseignement à donner raison à un raisonnement qui ne serait qu'inducteur et fondé sur un réalisme empirique.

Alors, peut-on encore le défendre et s'en inspirer ? Cinq arguments le permettent et ils apparaîtront comme autant d'objections pédagogiques aux précédents.

Premièrement, raisonner rationnellement dans la perspective d'une assimilation de la logique et des contenus des sciences exactes, suppose de découvrir et de pouvoir réfuter le caractère erroné de la plupart des représentations objectives spontanées dues à la perception et à la pensée spontanée. Il faut donc intégrer à l'enseignement un travail sur l'erreur de compréhension et sur les conceptions spontanées des élèves, pour faire qu'ils les abandonnent, sinon elles formeront autant d'obstacles pédagogiques à la compréhension des sciences abstraites dans leur différence d'avec la spontanéité. Deuxièmement, les sciences exactes, d'être devenues essentiellement des dispositifs synthétiques formels de raisonnement et de catégorisation, ainsi que des modélisations du réel, n'en sont pas moins aussi et encore des sciences expérimentales de nature non dogmatique et réaliste. Si on veut les enseigner ainsi, il faut montrer qu'elles interrogent le réel et la perception, sans paraître accorder à leurs résultats des valeurs absolument définitives. Il faut donc aussi les présenter dans le cadre scolaire comme des dispositifs expérimentaux et de découverte, accessibles aux interrogations des élèves. Si les sciences ne sont pas inductives, mais hypothétiques, formelles et probabilistes, il faut aussi les enseigner dans des contextes expérimentaux, y compris prémédités et artificiels, mais permettant aux élèves de s'interroger et de raisonner à partir de données factuelles, suffisamment observables.

Troisièmement, si les sciences et la rationalité modernes se fondent sur des principes positifs d'investigation objective de la réalité, distincts de toute spéculation métaphysique, il faut relier au monde réel vécu les systèmes de connaissances abstraites des sciences. Cela d'autant plus que la

multiplication autour de nous d'appareillages technologiques fonctionnels en fait disparaître la complexité théorique et intellectuelle. Plus les sciences seront théoriques et intellectuelles, plus il faudrait maintenir, sur le plan pédagogique, le lien entre connaissance et existence concrète, entre concept et expérience, à moins de séparer absolument existence empirique et rationnelle, c'est-à-dire d'aggraver irréversiblement la différence entre l'existence subjective commune et la puissance instrumentale de la science.

Quatrièmement, les enfants, comme le montre Rousseau, sont animés par de puissants intérêts pratiques et expérimentaux ; pourquoi ne pas s'appuyer sur un tel désir d'activité et de curiosité, pour introduire de façon opératoire l'étude des sciences à l'école, cela bien avant que leurs facultés conceptuelles ne soient parvenues à maturité. Bien entendu, cela implique de faire prévaloir un enseignement empirique des notions et de la réalité physique sur une initiation qui ne serait que théorique et donc plus systématique. Mais en quoi cela interdit-il de déjà modéliser avec eux à partir de ce qu'ils auront pu observer, et de les initier à la pluralité des possibilités qui se présentent ? Une bonne partie de la connaissance scientifique peut encore s'aborder à partir du réel concret et de l'observation. Par exemple la physique mécanique peut s'enseigner très tôt, ce qui n'est pas le cas de la physique relativiste et atomique. Mais aussi la chimie, l'anatomie, la physiologie, la botanique, la géologie, la géographie, la météorologie, l'anatomie, l'économie, et toutes les sciences qui engagent des réalisations techniques et pratiques. Par ailleurs, puisque de telles connaissances ne sont plus que des formes élémentaires, déjà dépassées, pourquoi ne pas travailler justement à partir d'elles avec les élèves, de façon pédagogiquement encore empirique, en s'autorisant d'avoir à les récuser par la suite. La limite de cela, c'est qu'il faut des enseignants bien plus inventifs et à l'esprit plus aiguisé, plus instruits, pour pouvoir conduire des enseignements expérimentaux dans un contexte délimité et réducteur. Il ne devra pas faire obstacle à l'introduction graduelle de compréhensions plus abstraites et moins analogiques des phénomènes observés. Car dans le cas d'un enseignement didactique des sciences, le niveau de formation de l'enseignant n'a pas besoin d'être aussi élevé que dans ce type d'orientation, plus active et expérimentale. Il lui suffit de suivre les leçons d'un manuel qu'il n'aurait peut-être pas pu réaliser.

Cinquièmement, si l'enseignement par trop théorique nécessite avant l'adolescence de fortes simplifications et une méthode fondée sur la simple reproduction, cela parce qu'il anticipe par trop du niveau intellectuel requis chez les élèves, un enseignement des sciences fondé sur la découverte, l'investigation, l'enquête, l'expérimentation, peut introduire très tôt un travail sur la complexité réelle qui n'aurait pu être abordé théoriquement aussi tôt. Tout cela, loin de donner tort à Rousseau, irait plutôt dans son sens, à condition de ne pas rester épistémologiquement prisonnier de l'empirisme et du sensualisme, mais aussi de s'abstraire de tout naturalisme.

J/ En 1967, Piaget, lui, parce qu'il pense que les structures mathématiques et logiques proviennent partiellement de l'expérience, modélise en quatre temps successifs, la progression de

l'intelligence dans le cas de la physique mathématique moderne, du plus empirique au plus formel. Il soutient, en ce sens, que des tentatives de déduction intégrale, comme les notions d'ondes, de corpuscules, de spin, d'espaces fibrés, épousent tout de même des configurations initialement expérimentales du réel. Il y voit une progression de la pensée qui va de l'établissement des faits à l'intuition et à la schématisation, puis un passage à l'opérateur et, enfin, un saut dans la formalisation.

Dans un premier temps, la pensée établit les faits : champs d'ondes, corpuscules ; cela par une assimilation du réel à elle, au sein d'un cadre logico-mathématique initial. Dans un second temps, la pensée construit un schéma intuitif de compréhension à partir de propriétés qualitatives et imagine un modèle de référence. Dans un troisième temps, on quitte l'empirique et on passe au théorique, il y a une mise en équation du modèle imaginé de façon fonctionnelle, mais toujours par assimilation, par intégration à soi des formes du réel. Suite à quoi, s'intensifie le recours aux possibilités d'action pratique que le modèle mathématisé permet d'opérer dans le champ dégagé. Puis, dans un quatrième temps, la pensée en vient à une physique purement mathématique, par accommodation de la pensée au réel, ce qui suppose une rupture avec les formes précédentes, bien que les capacités opératoires ne soient pas abandonnées. Or s'il y a une coupure épistémologique nette entre les troisième et quatrième phases, un changement de dispositions théoriques et mentales, la mathématisation n'est pas pour Piaget le contraire du perçu, elle intervient d'emblée y compris empiriquement, et, par ailleurs, la physique théorique reste corrélée jusqu'à la troisième phase aux circonstances de l'expérimentation. Piaget écrit :

*La physique théorique constitue donc un mixte dans lequel l'expérience ne suffit pas à rendre compte de la structure, ni l'inverse, mais dans lequel le donné expérimental est assimilé à une structure beaucoup plus riche que lui, donc dépassant largement ce que les faits extérieurs comportaient à eux seuls.*⁹⁸³

Quant à l'accommodation par la pensée des structures déductives de la physique mathématisée à la réalité, Piaget indique que, malgré leur différence et coupure ontologique avec l'expérience, elles peuvent encore donner lieu à quelque imitation, nous dirions plutôt à l'attribution d'une valeur métaphorique et imaginative, interprétative. Mais si c'est le cas, il n'y a donc pas de coupure absolue entre l'entendement logique et le réel analogique, ou schématique, y compris dans le cas de notions comme celles de *propagateurs tensoriels* ou *spinoriels* et d'*espaces fibrés*. Or n'était-ce pas ce qu'affirmait déjà, dans un tout autre registre et à une autre époque de la science, Pestalozzi ?

Alors, faut-il appliquer cela à l'enseignement scolaire des sciences ? Oui, si on admet qu'il n'y a pas, dans la pensée, d'opposition absolue entre la constitution de schèmes de compréhension empirique de la réalité et le développement ultérieur d'une déduction pure des concepts dans une science intégralement mathématisée, parce qu'il y a toujours des liens schématiques, figuratifs et

⁹⁸³ Piaget, Jean. « Les problèmes principaux de l'épistémologie des mathématiques », in *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Gallimard, Pléiade, 1967, p. 584.

analogiques entre les concepts et le réel, une imagination productrice de synthèse opératoire. Et si de tels liens n'y sont pas, il faut enseigner la coupure, la différence des sciences et du réel. Par exemple, il faut leur apprendre à ne pas métaphoriser les notions. Par ailleurs, il y a bien chez les élèves, entre l'enfance et l'adolescence, une progression psychologique, subjective, qui va de l'affectif et de l'empirique au formel, balisée par la formation dans la pensée et l'usage progressifs de structures logiques de plus en plus abstraites. Encore faut-il pouvoir prouver l'existence d'une telle continuité et évolution nécessaire entre croissance et développement, entre âge et capacités conceptuelles. Or, depuis Piaget, de nombreux travaux de biologie, de psychologie, d'épistémologie, de psychopathologie, ont montré que rien de cela n'était si sûr.

Pour autant, en admettant que cela ne soit pas sans vérité, l'enseignement des sciences à l'école ne devrait-il pas procéder aussi de l'empirique et de l'opératoire, en allant du plus spontané au plus élaboré, c'est-à-dire d'une physique au départ plutôt qualitative à une autre, essentiellement formelle et intellectuelle. Car, ce qui importe, pédagogiquement, n'est peut-être pas seulement d'informer l'entendement au plus vite de contenus systématisés, conceptuels, mais de permettre à l'élève de se forger peu à peu, par une complexification progressive des objets abordés et des manipulations opératoires, des démarches personnelles rigoureuses de compréhension de la réalité. Qu'elles passent par la connaissance des sciences, certes, mais l'enjeu est aussi, comme chez Rousseau, de permettre à tous d'entrer dans une telle complexité en s'assurant pédagogiquement qu'ils forgent par eux-mêmes les structures schématiques et intellectuelles qui en permettent la compréhension. Or celles-ci ne se forgent pas dans l'esprit par une simple assimilation passive, mais aussi par des expérimentations. Pour autant, il est clair que très peu d'élèves parviendront au niveau de formalisation le plus abouti des sciences actuelles, et, cela, certainement pas dans tous les domaines de connaissance. Or justement, si c'est le cas, ne faut-il pas favoriser d'abord la structuration intellectuelle, en s'appuyant sur les disciplines scientifiques, plutôt que sur la formation culturelle ? Ce en quoi, jusqu'à un certain seuil, l'enseignement des disciplines savantes est bien plus de l'ordre d'une formation générale de l'esprit, ou de l'intelligence, qu'instruction disciplinaire et savante de leur contenu pour s'assimiler un réel.

K/ Pour compléter l'analyse du postulat d'un enseignement inducteur, on peut, en s'appuyant sur Leboutet, détacher cinq orientations parmi les différentes méthodes pédagogiques d'enseignement des sciences. Nous les présentons ici successivement, sans les hiérarchiser.

Premièrement, il y a la méthode dogmatique qui consiste à enseigner systématiquement et d'autorité, par des exposés magistraux, en allant de plus élémentaire au plus complexe, en faisant se succéder la définition des concepts, leur mémorisation, les expériences dirigées et les exercices d'application, sans jamais interroger la compréhension propre aux élèves, ni expérimenter et pratiquer des investigations à leur initiative. Cette méthode par assimilation reproductrice, convient à des élèves disciplinés qui ne s'interrogent pas directement sur le sens des référents enseignés et

disposent de ressources culturelles et intellectuelles suffisantes, parce que le contexte éducatif et social privé auquel ils appartiennent les favorisent. Ou bien, elle est destinée à assurer des enseignements de masse, au contenu de complexité limitée, que l'on considère devoir transmettre obligatoirement sans faire particulièrement appel à l'intelligence de ceux qui les reçoivent. Pour ceux qui ni ne comprennent ni n'assimilent, elle conduit à un désinvestissement cognitif et personnel et donc à l'abandon de tout effort. Il n'y a alors ni acculturation scientifique, ni maturation intellectuelle et personnelle. La pédagogie de Rousseau s'y oppose.

Deuxièmement, il y a la méthode déductive et démonstrative, ou dogmatique active, qui, à la différence de la précédente, repose sur l'alliance d'un enseignement systématique des concepts, principes et lois avec de nombreuses applications et expériences de laboratoire qui impliquent plus directement les élèves dans les aspects opératoires de la science et donc dans des exercices expérimentaux inductifs. Elle nécessite bien plus de moyens techniques et d'équipements, ainsi qu'un cadre de travail et d'étude plus souple, moins autoritaire et directif, plus participatif, qui n'interdit pas les interactions sociales et cognitives au sein du dispositif d'enseignement. Il s'agit de permettre aux élèves, une fois les principes énoncés, d'en découvrir les conséquences et les applications. Elle comporte donc une part de redécouverte. Cette méthode fonctionne dans des établissements qui possèdent des laboratoires d'enseignement. Bien qu'elle soit reliée à un principe d'activité intellectuelle et opératoire autonome, elle n'implique pas nécessairement des démarches originales d'investigation dues aux élèves. Elle peut s'avérer compatible avec la dimension heuristique et empirico-pratique de la pédagogie de Rousseau.

Troisièmement, il y a la méthode historique. Elle consiste à exposer les concepts d'une discipline dans leur genèse spécifique. Elle présuppose pour les enseignants une double formation, à leur discipline et à l'histoire de celle-ci, dont on sait qu'elle est difficile à établir. Elle doit permettre d'entrer dans la complexité croissante des connaissances, en essayant de prendre conscience de la diversité des contextes de découverte qui les caractérisent, des problèmes d'intelligibilité qui se sont autrefois posés et des différences, des discontinuités entre les paradigmes et théories scientifiques au sein d'un même domaine. Dans son principe, elle permet de réfléchir, par une telle mise en perspective, à la différence des systèmes de conceptualisation, à leur caractère conventionnel et temporel, donc de découvrir la complexité du travail de synthèse formelle qu'est la science et la relativité des connaissances objectives à des contextes expérimentaux, techniques et culturels. Elle doit aiguïser le sens critique et le discernement épistémologique, en montrant que la science est plurielle, faite de cassures et d'abandons, d'erreurs et de crises, d'incertitudes et de tensions. Elle inciterait à quitter l'idéal d'une homogénéité absolue des connaissances. Elle conduirait à un raisonnement plus approfondi sur les procédures expérimentales et sur leur dépendance avec des concepts préétablis. Pour autant, elle est peu applicable. Une telle appropriation du passé conceptuel est un travail considérable, l'histoire des sciences n'est ni linéaire ni progressive et toujours

discutable. Peu praticable à un niveau élémentaire, elle retarde la maîtrise par l'élève des connaissances actuelles en le contraignant à revenir à des conceptions périmées et étrangères à son temps. Un tel enseignement peut intéresser le philosophe, l'épistémologue, mais il n'est guère utile à l'intelligibilité de la science actuelle à un niveau scolaire. Elle n'a pas rapport avec Rousseau.

Quatrièmement, il y a la méthode *inductive*. Selon celle-ci, en partant de l'expérimentation et des ses résultats, on doit pouvoir parvenir à l'établissement de principes généraux et de lois. Paradoxalement, une telle méthode, souvent préconisée en France dans le système primaire de la seconde moitié du 20^e siècle, paraîtra très formelle et peu propice à l'initiative de l'élève qui s'y voit guidé de manière directive et dogmatique. Il s'agit bien plus de conduire une induction que de laisser l'esprit se forger un jugement sur les choses à partir de l'observation et de l'interrogation du réel. Il s'agit donc bien ici d'une méthode d'enseignement dirigé, pas du tout d'un raisonnement expérimental et spontané qui proviendrait de l'effort et de la curiosité de l'élève. Comme le préconise un texte officiel de l'Education Nationale de novembre 1953, les étapes pédagogiques d'une telle induction, toutes à l'initiative de l'enseignant, en sont les suivantes : a/ Recueil de faits d'observation courante relatifs à des phénomènes existants; b/ Reproduction des faits par des expériences simples; c/ Recherche des facteurs et variables intervenant dans les faits; d/ Mesure rapide de ces variables en nombre suffisant ; e/ Réalisation de tableaux de valeurs et construction d'une courbe ; f/ Recherche et énonciation de la loi. La précision des mesures prises doit avoir été discutée sur la base d'un exemple simple accessible à tous. Il s'agit donc d'une méthode dogmatique-inductive, relativement efficace pour fixer des connaissances chez de jeunes esprits, mais pas du tout d'une démarche de découverte ou redécouverte à partir de l'activité de l'élève et de ses investigations. On est donc dans le cadre d'un enseignement d'instruction qui n'est pas celui que préconise Rousseau.

Cinquièmement, il y a la méthode de redécouverte ou heuristique. Elle paraît être la plus proche de l'esprit pédagogique de Rousseau. Elle peut se décliner sous trois formes différentes. On peut placer l'élève dans les conditions de la découverte d'un phénomène ou d'une invention. On peut mettre l'élève dans une situation d'observation ou d'expérience, le conduisant à redécouvrir une loi, c'est la méthode dite *inductive de redécouverte*. On peut mettre l'élève en mesure de redécouvrir les conséquences et les applications de principes et de lois, c'est la méthode *déductive de redécouverte*. Dans les trois cas, il est intéressant de remarquer que, s'il s'agit bien de favoriser l'initiative intellectuelle et opératoire de l'élève, on ne postule pas qu'il puisse découvrir seul les résultats attendus. Comme avec le gouverneur d'Emile, un contexte de redécouverte inducteur est mis en place. Il ne s'agit donc pas d'une pure induction spontanée.

6-2-10-2 A l'idée rousseauiste d'une pédagogie heuristique, on objectera, non sans raisons, que, si de telles pratiques ne sont pas à exclure, l'affaire de la connaissance scientifique est bien trop complexe pour donner lieu à des investigations productrices d'effets réel de savoir chez de

537

jeunes élèves. Effectivement, si l'on considère, avec Bachelard, que nos objets de connaissances dépendent d'abord de constructions théoriques abstraites, d'instruments intellectuels déjà conçus qui conduisent notre appréhension des objets naturels, il ne saurait y avoir d'apprentissage empirique et inductif des lois de la réalité physique. Pour autant, il faut remarquer que, des instruments formels, comme, par exemple, ceux de la géométrie analytique et de l'algèbre, n'interviennent que très peu dans l'enseignement primaire. Certes, dès que l'on observe et raisonne à propos des objets physiques, il y a toujours déjà un recours plus ou moins implicite à des notions déjà abstraites, comme celles de taille, de poids, de température, de composition, de fréquence, de variation, de conservation, de durée, de provenance, ou encore de morphologie des objets. Pour analyser le réel de façon empirique, il faut aussi requérir des notions comme celles de densité, de masse, de pesanteur, de mouvement, de limite, de déformation, de résistance, de fluidité, d'inertie, de causalité, de conduction, ainsi que des instruments de calcul quant aux rapports de proportion, à l'orientation dans l'espace. Il faut encore pouvoir comparer les dimensions, distinguer hauteur, largeur, longueur et profondeur, établir des échelles quantitatives de mesure et de superficie, décrire les propriétés géométriques des figures, etc. Et rien de tout cela n'est simplement empirique, affirmera-t-on aisément, ce sont des notions construites et acquises avec effort. Il faut donc d'abord les transmettre et les enseigner aux élèves avec un souci de formalisation, en l'adaptant, par simplification, à des intelligences encore trop peu conceptuelles. De plus, toutes ces notions vont par trop correspondre à une vision empirique de la connaissance physique, aujourd'hui largement dépassée. Il peut paraître illégitime de les enseigner.

Certes, mais que savons nous exactement des limites de l'intelligence des élèves, dès que ceux-ci agissent et réfléchissent dans un contact avec les choses et avec les autres ? Seuls les degrés mesurables de maîtrise mémorielle, linguistique, logique, scripturale et sémiotique, sont apparents, pas nécessairement toute la complexité des mouvements de leur pensée, dès qu'ils ne sont pas exprimés explicitement dans des dispositifs formels. Il faut donc peut-être bien plus leur permettre de nommer et de formaliser par eux-mêmes, de réfléchir par l'expression et la réalisation à ce qu'ils font implicitement, plutôt que de présupposer qu'ils ne savent rien et ne peuvent suffisamment concevoir. On peut toujours déjà structurer des enseignements objectifs, langagiers et logiques, à partir de l'expérience concrète et symbolique que l'enfant fait du monde avec son corps et sa sensibilité, dans des actes et aussi à partir de sa curiosité. Il ne s'agira alors que d'une science limitée à un certain âge de l'élaboration de la perception et des concepts, un âge qu'on dira empirico-pratique et plutôt technique. Celui de l'action et des opérations concrètes, de sciences pré-modernes, mais qui n'est pas pour autant sans ressources intellectuelles. Car n'y a-t-il pas toujours déjà du langage et un milieu culturel, technique et social, qui fait déjà circuler beaucoup de connaissances autour des élèves et dont ils sont plus ou moins informés ?

Or, c'est bien un tel souci d'interactivité pratique et intellectuelle qui a conduit les pédagogies modernes à s'efforcer d'intégrer la démarche expérimentale des sciences de la nature, ainsi que de métiers artisanaux, aux apprentissages élémentaires, au moins sous la forme d'observations concrètes, d'enquêtes et de réalisations, en opposition à une pédagogie seulement dogmatique et magistrale. En France, dès l'école de J.Ferry, sont apparues les fameuses *leçons de choses*, inspirées de Rousseau. Dans celles-ci, l'enfant, à partir de l'observation d'un objet réel, d'un animal, d'un végétal, d'un minéral, ou de matériaux œuvrés d'usage courant, métaux, bois, pierres, tissus, aliments, devait exercer son intelligence de la réalité par des interrogations et des explications dues à son initiative, en présence du maître et des autres élèves. Vers 1945, on retrouve une inspiration similaire chez Freinet avec l'idée, bien plus ample, dérivée de C.Bernard et de la psychologie pragmatique, du *tâtonnement expérimental*.⁹⁸⁴ Il s'agit de penser que, dès que l'élève est placé dans un milieu favorable dans lequel il peut s'exprimer et agir, matériel et humain, il cherche spontanément à connaître par tâtonnement, c'est-à-dire par essais, analyse, hypothèse, vérification individuelle et collective. Ce faisant, il produit du savoir selon des modes qui lui sont propres. Et, comme cela se fait dans un cadre social coopératif, l'élève n'agit et ne cherche pas seul, ce qui lui apporte des ressources et contribue à la formation de son caractère et de son esprit. Un tel cadre, parce qu'il n'incite pas à dissocier l'affectif et l'intellectuel, ne vient pas opposer non plus l'effort et le plaisir. Par ailleurs, dans une telle pédagogie *expérimentale* favorisant la coopération et l'entraide, toute action menée est susceptible de laisser des traces profondes et de réussir, de ne pas donner lieu à solitude et échec. Il y a donc toujours apprentissage et formation de soi, ce qui n'est pas le cas dans bien des exercices scolaires intellectuels qui restent incompris par l'élève isolé.

On peut donc toujours utiliser les différentes sciences et techniques, en leur état de disciplines encore dépendantes de déductions empiriques, comme des instruments pédagogiques expérimentaux de formation de l'esprit et du caractère, comme le préconise Rousseau. Il s'agit seulement d'être attentif à bien en délimiter les possibilités et de s'assurer que les connaissances sont acquises et employées dans certains cadres culturels et conceptuels précis, en fonction d'usages déterminés. De telles connaissances seront-elles des obstacles à des progressions ultérieures dans la complexité du réel ? Des notions élémentaires sérieuses de mécanique, d'électricité, d'anatomie et de botanique, acquises de façon expérimentale dans des actions menées sur le milieu entre huit et onze ans, feront-elles obstacle à l'introduction, à seize ans, de la physique atomique, de la physiologie et de la génétique ? Oui, si elles ont été enseignées de façon dogmatique et magistrale, sans investigation, observation et expérimentation. Pas sinon, du fait que les enseignements auront été reçus et produits de façon expérimentale et interactive, dans un cadre permettant aux élèves de réfléchir et d'interroger par eux-mêmes librement, de forger leur intelligence et leur jugement en se confrontant au monde réel.

⁹⁸⁴ Freinet, Célestin. *Essai de psychologie sensible*. Paris : Seuil, 1998.

Septième partie.

Vérité et validité des méthodes actives.

« Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître »
St. Augustin.⁹⁸⁵

7-1 Rétrospective, questions et positions.

7-1-1 Rétrospective.

Au terme d'un si long trajet d'analyse des idées pédagogiques, par une sorte de *rétroférence historique*, pour reprendre une expression de Husserl, où sommes-nous parvenus ? Nous pouvons affirmer que s'il est clair qu'on ne peut pas donner tort à Rousseau, on ne pourra jamais non plus lui donner totalement raison. Sa pédagogie, qu'on dira de nature plutôt philosophique, est prise dans de nombreuses contradictions, tensions et incompréhensions, toutes relativement consistantes. Nombreuses ont donc été les critiques légitimes de Rousseau depuis la publication de l'*Emile*, même si la dimension d'activité, opératoire, celle d'un faire lié à l'apprentissage ou à l'étude, y compris spontané, n'a jamais été totalement refusée par ses différents contradicteurs. En ce sens, apprendre ne saurait jamais se limiter à une activité subie ou indifférente, ou de simple reproduction et application passive d'un savoir pré-constitué, c'est toujours aussi un acte, une action qui engage le sujet humain, le rassemble et l'unifie, et produit un résultat, un supplément d'être pour lui qu'il lui faut avoir désiré. Apprendre est une sorte d'accomplissement, d'effectuation subjective. Or, s'il est difficile de le nier, ce n'est pas là non plus, sur le plan pédagogique, une évidence toujours partagée. Si enseigner, apparemment et de façon majeure, ne vaut que si c'est vraiment un acte, une action qui prête à conséquences, apprendre apparaît pouvoir et devoir aussi se penser comme un acte, une action volontaire propre à un sujet qui ne soit pas mineure. Il faut donc admettre un principe moteur, une impulsion qui porte et prête à agir, un *principe actif* qui donne lieu à apprentissage, à acculturation. En l'absence d'une telle impulsion, rien ne viendrait à se produire, si ce n'est l'habitude de conformité et sa rapide limitation intellectuelle et opératoire. En 2000, pour définir l'action, J.M.Salanskis écrit :

*Une action, donc, est une impulsion résultative dans laquelle un agent s'implique et se rassemble ; ou encore, un résultat pris comme achèvement d'une impulsion en laquelle s'implique et se rassemble une instance appelée agent.*⁹⁸⁶

Dans le cas de l'apprentissage, on peut voir là quelque processus psychique matériel, ou bien un faire opératoire de nature logique, ou encore un acte de langage, une activité, mais, pour qu'elle ait lieu, il y faut au moins un agent, un acteur, qui, d'être éventuellement passif, patient, enseigné au départ, ne peut le rester et doit devenir rapport délibéré à soi et à ses actes. Devenir le pouvoir, la

⁹⁸⁵ Saint Augustin. *De Magistro*. Paris, Klincksieck, 1993, p. 82.

⁹⁸⁶ Salanskis, Jean-Michel. *Modèles et pensées de l'action*. Paris, L'Harmattan, 2000, p. 29.

puissance pratique d'un acte ou d'une action. Si apprendre et connaître ne sont pas que contemplation, mais aussi des actions, des pratiques, des productions, il faut se souvenir que, dans ce cas, selon Aristote, à l'inverse de l'ordre naturel, pour la volonté humaine, l'acte précède la puissance. Si l'on peut provoquer, produire et même conduire des situations d'apprentissage de façon extrinsèque, seul celui qui apprend peut se faire l'agent, l'acteur, de façon intrinsèque, de son assimilation ou appropriation d'un savoir pratique ou intellectuel. Il n'y a pas en ce sens d'apprentissage sans quelque raison pratique ou *praxis*, voire sans la production d'un travail nouveau.

Pour autant, Rousseau, par son originalité intellectuelle et sa finesse, en posant la question de l'activité du sujet dans l'éducation, ne résout aucun des problèmes qu'il soulève. Il met plutôt en tension la plupart des questions éducatives de la modernité. Ainsi les oppositions de l'éducation et de l'instruction, de l'autorité et de la non-directivité, de l'enfance et de l'adulte, du libre-arbitre individuel et de la contrainte sociale, de la spontanéité et de l'acculturation institutionnelle, du désir et de la nécessité objective, de l'invention et du savoir, de l'investigation empirique et de la science dogmatique, de l'épanouissement personnel et de l'intégration sociale, de la sensibilité et de la rationalité, de l'utilité et de l'idéal, du plaisir et de l'effort, de la connaissance pratique et de la didactique, de l'intériorité affective et de l'objectivité positive, de l'intelligence et de l'écriture, de la singularité de soi et de l'universalité des lois. Il est donc un auteur moderne, c'est-à-dire un initiateur de modernité en proie aux contradictions et aux incertitudes de celle-ci, très précisément parce qu'il s'efforce de les thématiser et d'en penser les conséquences. En 1992, F.Imbert écrit à ce propos :

*A partir de son analyse des contradictions, Rousseau peut fonder une praxis politique et pédagogique. La praxis n'est autre que l'« art » d'articuler des éléments hétérogènes, d'ouvrir la possibilité de nouvelles « combinaisons » ; plus précisément, la praxis est l'« art » de travailler les contradictions : de les repérer, de les déplacer, de les transformer. Ainsi, cette éducation d'Emile peut-elle se comprendre toute entière comme un travail extraordinaire de repérage des contradictions inhérentes à la pratique éducative, et de transformation de ces contradictions de sorte que d'antagonistes elles deviennent non antagonistes.*⁹⁸⁷

En ce sens, s'il y a matière à controverse depuis Rousseau, elle n'est nullement éteinte, ni épuisée. Il est indéniable que ses conceptions pédagogiques et psychologiques, appuyées sur l'observation avertie de l'enfance, ont joué un rôle important dans l'évolution des pratiques d'enseignement, en tout cas durant le 20e siècle. Si elles ont influencé les mouvements de l'Education nouvelle, elles ont aussi largement contribué à une transformation des pratiques d'enseignement, au moins dans les cycles scolaires primaires des grands pays industriels et parfois au delà. Toutes les pédagogies nouvelles et modernes ont à la fois, contradictoirement, confirmé les orientations de Rousseau et montré les limites de celles-ci. Ainsi, si l'élève peut et doit apprendre par lui-même, passer de la

⁹⁸⁷ Imbert, Francis. *Pour une clinique du pédagogique*. Vigneux, Matrice, 1992, p. 46.

passivité à l'activité, l'action d'enseignement et d'éducation est nécessaire à provoquer, informer, guider et étayer l'apprentissage individuel. L'acte de l'enseignant comme enseignement, quelle qu'en soit la forme, précède donc son actualisation potentielle chez son élève comme puissance d'apprentissage. Rousseau ne l'a jamais nié, ce serait un contre-sens de le prétendre. Il n'est donc pas exact d'affirmer que tout apprentissage véritable serait seulement dû à la découverte. Il y a aussi de la transmission, des traditions d'enseignement et d'intelligence, qui supposent des gestes magistraux et une action éducative déterminée et constante. Mais pour qu'une telle activité donne lieu à quelque puissance d'être, il lui faut concéder à la passivité de l'élève un pouvoir à l'acte, une actualité qui ne soit pas une passivité. C'est bien pourquoi il paraîtra également relativement clair que l'action éducative et d'enseignement ne saurait se limiter à une instruction d'autorité qui ne tienne jamais compte de la spécificité des âges et des personnes, ni des situations sociales, culturelles et psychologiques des élèves scolarisés. Il ne saurait y avoir pour tous les actes la même puissance. Pour autant, une chose est la philosophie pédagogique de Rousseau, en sa complexité propre, autre chose sont les pratiques d'enseignement avec les problèmes institutionnels, fonctionnels et pratiques qu'elles rencontrent. La pédagogie, on le sait, n'est pas une théorie, mais une pratique, un art de l'enseignement, ou de l'encadrement des formes d'apprentissage. Rousseau, hormis le peu qu'il en dit dans son texte relatif à la constitution d'un gouvernement en Pologne, vers 1772, n'a jamais détaillé ce que seraient les méthodes d'enseignement et le fonctionnement d'établissements scolaires publics, si ce n'est qu'il en estime nécessaire la création comme ciment d'une nation républicaine. Tout autant, ce qu'il écrit ne contredit pas ses conceptions pédagogiques les plus générales :

*C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité.(...) Je ne redirai jamais assez que la bonne éducation doit être négative. Empêchez les vices de naître, vous aurez assez fait pour la vertu. Le moyen en est de la dernière facilité dans la bonne éducation publique. C'est de tenir toujours les enfants en haleine, non par d'ennuyeuses études où ils n'entendent rien et qu'ils prennent en haine par cela seul qu'ils sont forcés de rester en place ; mais par des exercices qui leur plaisent, en satisfaisant au besoin qu'en croissant a leur corps de s'agiter, et dont l'agrément pour eux ne se bornera pas là.*⁹⁸⁸

On sait que Rousseau se défiait beaucoup de l'enseignement des collèges de son temps, puisque celui-ci lui paraissait aux antipodes de sa conception d'une *éducation négative*.

Disons, pour le moins, qu'il y a toujours l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Ce ne sont pas les mêmes. L'acte d'enseigner dépend d'un exercice institutionnel et de l'existence de savoirs constitués, de disciplines, de domaines de connaissance spécialisés et spécifiques et de fonctions d'éducation, elles-aussi institutionnelles. Ces savoirs n'ont pas tous le même objet. Or il paraît éminemment discutable, du côté d'une psychologisation de l'enseignement et de l'apprentissage, de

⁹⁸⁸ Rousseau. Œuvres complètes. Vol. IV. *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Chapt. IV : « Education ». Paris, Gallimard, Pléiade, 1964, p. 968.

substituer à la spécificité d'un savoir en sa cohérence propre, les processus et les opérations d'apprentissage, comme si ils existaient en soi et pouvaient se poser détachés de ce même savoir. Il n'y a donc pas, d'une part, l'intelligence en général et, d'autre part, les différents domaines de connaissance. Tout exercice intellectuel et/ou opératoire d'apprentissage, ou d'expérimentation et d'analyse de la réalité, se produit dans un certain contexte que dessine un dispositif de savoir. La géographie n'est pas l'histoire, la grammaire n'est pas la géométrie, leurs domaines d'objet ne sont pas identiques. Ces disciplines ne mobilisent pas l'intelligence de la même manière ni n'utilisent les mêmes outils intellectuels et pratiques. Pour autant, pour qu'un élève apprenne quelque chose, il faut aussi qu'il se sente subjectivement concerné, qu'il y ait là quelque intérêt pour lui et qu'il puisse, à son initiative, contribuer aux dispositions de l'apprentissage et à leurs finalités. De même que l'acte d'enseigner est institutionnel, l'acte d'apprendre l'est aussi. Il suppose un pouvoir instituant d'instituer qui ne résume pas à l'action de l'enseignant. Or la volonté et le goût d'apprendre ne peuvent se décréter de façon seulement extrinsèque, de manière hétérogène au sujet humain individuel. Au delà des exigences sociales de reproduction des formes légales, intellectuelles, techniques et culturelles, plus ou moins coercitives, de la transmission institutionnelle, plus ou moins généreuse, il y a la dimension subjective des situations d'enseignement. Il y a le rapport individuel et/ou personnel que l'enseignant et l'élève ont au savoir, à l'instance scolaire, à leurs actes d'apprendre et d'enseigner et au collectif social qu'est l'instance scolaire. Il y a l'activité, ce qui l'anime, la provoque, la légitime et ce qui peut s'échanger autour d'elle d'un sens commun ou pas des objets d'apprentissage, des finalités de l'étude et de la scolarité.

Après Rousseau, les méthodes *actives* sont venues se confondre avec l'utilitarisme social, le libéralisme politique, le pragmatisme techno-industriel et le fonctionnalisme évolutionniste. Or s'il y a bien un déterminisme historique qui influe sur les formes pédagogiques qui sont autant de pratiques sociales temporelles, il n'est pas totalement légitime de faire nécessairement correspondre trait à trait l'évolution historique et culturelle générale et celle de ces mêmes pratiques. En 1982, J.Vial écrit à ce propos :

*Ce n'est qu'en gros que l'on peut affirmer que des méthodes dogmatiques et catéchétiques correspondent à une société du type théocratique, gouvernant selon des vérités inspirées, établies une fois pour toute – donc méthodes à enseigner, répéter, appliquer telles. Ce n'est que partiellement que l'on peut dire que l'avènement des démocraties politiques et sociales suscite l'obligation de travail autonome et coopératif. Ce n'est qu'incidemment que l'épanouissement des sociétés industrielles entraîne une techno-pédagogie conquérante.*⁹⁸⁹

Il n'est donc rien moins certain que la pédagogie de Rousseau ait pu se reconnaître dans tout cela. Le pragmatisme, le fonctionnalisme et l'utilitarisme pédagogiques de Rousseau sont des axes méthodologiques, ils ne sont pas des idéaux sociaux, ni ne sont reliés à une théorie essentiellement

⁹⁸⁹ Vial, Jean. *Histoire et actualités des méthodes pédagogiques*. Paris, ESF, 1986, p. 13.

biologique de l'esprit. Son vitalisme et son naturalisme, son empirisme, s'il en est, sont aussi d'ordre spirituel et transcendantal. Si son souci de l'éducation relève d'abord d'une perspective morale et politique d'ensemble, les commentateurs de son oeuvre ont le plus souvent insisté sur cela, il s'agit aussi d'une pédagogie axée sur le rapport du sujet individuel à lui-même et au monde. Ce que préconise et étudie Rousseau, c'est une éducation de la subjectivité, de la volonté comme une raison pratique et expérimentale. Sa pédagogie est d'abord intégralement un projet éducatif de formation de l'individualité et de l'esprit, au sens de Goethe, Kant et Humboldt, plus qu'une didactique, ou un enseignement disciplinaire et encyclopédique. On a souvent écrit qu'il faisait prévaloir l'éducation sur l'instruction, c'est vrai. Or faut-il instruire sans éduquer ? Il est clair que non. Si on entend par éducation, la formation de la subjectivité comme autonomie intellectuelle et morale, et qui ne venait chez Kant qu'en troisième temps, après la discipline et l'instruction, on ne peut totalement opposer, y compris durant l'enfance, éducation et instruction. Il n'y a pas d'un côté la rationalité comme logique du savoir et de la science, et, de l'autre, la moralité comme exercice subjectif et pratique. L'une doit se voir reliée à l'autre et aucune instruction donnée ne se peut sans finalités éthiques et politiques, y compris dans un quotidien scolaire. L'affaiblissement des grandes doctrines politiques progressistes et émancipatrices, ainsi que des morales théologiques chrétiennes sécularisées, qui soutenaient les établissements scolaires occidentaux, n'a pas donné encore lieu à un apprentissage mutuel et concret des principes du droit, d'une égalité commune et d'une socialité pacifiée qui en découleraient. Le respect laïque de la personne humaine et d'autrui comme fondement du politique et de soi, n'a pas été encore suffisamment acquis depuis le vacillement des modèles hiérarchiques et discriminatoires de la vie sociale, même un peu atténués par des sociétés industrielles partiellement démocratisées depuis la seconde guerre mondiale. Il faudrait pouvoir enseigner et pratiquer à l'école une éthique de soi et de l'autre, répondant aux principes des droits de l'homme, qui n'existe pas encore comme éducation démocratique et partage commun. On sait qu'elle comporte nécessairement une prise en compte de la dimension singulière de la subjectivité et du rapport de responsabilité affective et philosophique à l'autre que soi, dans ce qu'il a de plus concret. Rousseau a raison de le décrire comme de nature non intellectuel.

Qu'il y ait aujourd'hui une crise de l'enseignement et des institutions scolaires, une incertitude quant à la nature, aux formes, aux buts et aux contenus de l'enseignement, ainsi qu'aux méthodes, nul ne le nierait. Quelles en sont les causes ? On a pu dire, depuis 1960, que celles-ci étaient dues à la déperdition de l'autorité enseignante, à l'abandon de la transmission fondamentale des savoirs et des connaissances et au refus généralisé de la culture savante. La question est sans doute plus complexe. Si une telle crise n'est pas si nouvelle, ses causes n'en sont pas que pédagogiques. Sans aucun doute, depuis environ cinquante ans, l'extension massive de la scolarisation à l'ensemble de la population, la transformation des modes d'insertion sociale et professionnelle de la jeunesse solarisée par le moyen du système éducatif et l'intégration exigée de

plus en plus grande des établissements scolaires et universitaires à la vie économique et sociale, n'y ont pas que peu contribué. Les systèmes éducatifs sont de plus en plus conçus par les Etats comme des organes de la gestion générale de la société. En ce sens, ils doivent surtout tendre à être des instruments efficaces de planification de l'intégration professionnelle, des processus de production et de la compétition économique et technologique. A ce propos, en 1985, le philosophe J.-F. Lyotard déclare :

*L'émancipation attendue par les « modernes » ne s'est pas produite. On ne s'affranchit pas en travaillant à développer les savoirs et leurs effets. On se soumet au principe général des systèmes réglés en croissance : l'optimisation des performances.*⁹⁹⁰

Les systèmes éducatifs ne sont donc plus des isolats organisationnels protégés de la vie sociale par des filtres et des protocoles institutionnels leur permettant d'exister et de travailler à l'abri des contradictions et tensions sociales les plus générales. De cela, Rousseau, bien évidemment, n'aurait été nullement satisfait, puisque tout le sens de sa pédagogie est de protéger l'élève des puissances dénaturantes et des passions que génère la vie sociale, avant qu'il ne soit parvenu à maturité. Par ailleurs, nous avons oublié que le renouveau apparent de la vie démocratique et de la prospérité commune, de 1945 à 1975, ne s'était fait dans les pays occidentaux qu'après la pire des catastrophes de l'histoire humaine. Le nazisme et les camps d'extermination ont très profondément porté atteinte à tous les idéaux progressistes d'humanité et d'humanisation qui étaient nés de la philosophie des Lumières au 18^e siècle. Lyotard déclare encore à ce propos :

*L'éducation a une finalité explicite dans la modernité de la fin du 18^e siècle. C'est celle du projet général des Lumières : libérer l'humanité du despotisme, le despotisme politique, mais aussi celui de l'ignorance et de la misère. (...) Si les idéaux et les valeurs de la modernité ne sont plus crédibles aujourd'hui, c'est qu'il y a eu, pendant deux cents ans d'histoire occidentale, nombre d'atrocités qui se sont accomplies, parfois au nom même de ces idéaux.*⁹⁹¹

De l'onde de choc de ces événements, les sociétés subissent aujourd'hui, sans toujours le savoir, l'effet puissant de dissolution des institutions culturelles et sociales et d'affaiblissement de rapports sociaux fondés sur l'égalité de droit. Or la dénaturation que redoutait Rousseau en son temps, n'est pas commensurable à la criminalité politique et à la destructivité qui s'est répandue sur les sociétés humaines au 20^e siècle et qui est sans aucun précédent.

En se tenant à rebours de tels processus historiques et sociaux contemporains, on peut dire que les questions de l'éducation et du savoir auront été modifiées et déplacées significativement avant ces événements, cela si l'on s'en tient au seul plan de la modernité pédagogique depuis Rousseau. Elles l'ont été, à notre avis, au moins de deux façons : relativement au sujet apprenant, à l'enfant ou à l'élève, et aussi quant au statut du savoir. Rousseau préconise qu'il y ait une transformation de l'éducation à travers une double modification des pratiques éducatives, quant à la

⁹⁹⁰ Lyotard, Jean-François. Entretien, publié dans *Le Monde de l'Education* en avril 1985. Hocquard, Anita. *Eduquer, à quoi bon ?* Paris, Puf, 1996, p. 76.

⁹⁹¹ Lyotard, *ibidem*, p. 71.

formation de la subjectivité et dans le rapport au savoir enseigné, cela dans le cadre d'une prise en compte de la différence de l'enfance et de l'adolescence avec la condition de l'adulte socialisé. Rousseau produit plusieurs arguments qui justifient d'une telle transformation. D'abord, que la subjectivation individuelle, sa formation et sa maturité comme liberté, ne dépendent pas en soi du savoir que l'on acquiert ou possède. Elles dépendent plutôt d'un exercice de la sensibilité et de l'intelligence qui procède d'une expérience libre du monde environnant, délimitée par un rapport méthodique, étroit, objectif et direct au réel naturel et social. Celui-ci, l'enseignement purement intellectuel et scolaire ne le délivre jamais, voire l'empêche, parce qu'il substitue trop vite l'abstraction à l'investigation concrète et agie de la réalité vécue et perçue. Ensuite, qu'un enseignement du seul savoir, tel qu'une école et des enseignants peuvent le donner à partir des manuels et des systèmes de connaissances, mais sans aucun rapport au monde, à soi et à ses actes, à une mesure pratique des conséquences et de la portée des intentions et des représentations de la volonté, ne produit que peu d'effets de connaissance et de responsabilité. Il n'est donc pas porteur d'humanisation et participe donc à la dénaturation, c'est-à-dire à l'inhumanité relative des rapports sociaux.

7-1-2 Questions.

Que peut-on penser aujourd'hui des conceptions pédagogiques de Rousseau ? Il est difficile de répondre à une telle question de façon par trop générale et univoque. Disons que Rousseau, en son temps, a ouvert à la réflexion philosophique et pédagogique des perspectives singulièrement nouvelles. Elles reposent sur une série d'interrogations et de propositions axiologiques, donc sur autant de problèmes toujours actuels et, tout autant, inactuels. Affirmons qu'aucune d'entre elles n'a été définitivement résolue ou épuisée, parce qu'elles apparaissent toutes comme des questions clefs de la modernité et de sa crise épistémologique à venir, celle d'un défaut de la représentation, ou d'une correspondance rationnelle adéquate du signe et de la chose pour la pensée. Les questions soulevées par Rousseau anticipent des conséquences morales et pédagogiques d'une telle crise et, tout autant, se tiennent en réserve de celle-ci, parce qu'elles induisent un horizon préservé de liberté éducative quant à l'enfance du sujet humain. Elles sont donc autant de directions de pensée qui autorisent la réflexion et permettent de la problématiser, de la réinvestir ou d'en réactiver le sens. Nullement des dogmes et des évidences dont la simple positivité s'imposerait au jugement.

Ces questions sont les suivantes.

Première question. Qu'en est-il de la dichotomie, de l'opposition entre raison sensitive et raison intellectuelle ? Une telle opposition, qu'on peut au moins archéologiquement dater du platonisme, aura été complétée depuis par d'autres, notamment celle, freudienne, des processus primaires et secondaires au sein du psychisme humain et infantin. Qu'il y ait comme une pensée sensible, liée, dans l'expérience de l'enfant, aux affects et percepts, donc à une énergétique, il est difficile de le nier. Qu'elle soit faite d'un mélange d'immédiateté et de jugement inhérent au perçu,

plus qu'au senti, d'une alliance de sensibilité et d'intentionnalité, cela nous apparaît bien comme réel. Qu'il faille apprendre à l'enfant à la discipliner de lui-même, afin qu'elle ne se substitue pas à la raison intellectuelle, ou l'empêche, et qu'il faille rendre possible qu'une fois cette dernière omniprésente, elle ne soit pas détachée du réel de l'expérience sensible, semble une orientation dialectique de sens commun. Quant aux raisons de cette différence de la sensibilité et de l'intellectualité, de son expression temporelle progressivement accentuée dans l'évolution mentale individuelle, puis de la secondarisation de la pensée sensible et de sa transformation en une pensée rationnelle de nature conceptuelle et intellectuelle, elles ne sont toujours pas établies en toute assurance. Par ailleurs, l'idée d'une succession causale nécessaire entre ces deux dispositions de la pensée ne va pas non plus de soi. Une telle raison sensitive est-elle le domaine de l'esthétique ou celui d'une synthèse empirique préalable à la connaissance objective ? Il est difficile d'en décider. Si une telle opposition paraît pertinente, comme celle de l'opposition du schématisme et du symbolisme, ou de l'opérateur concret et de l'opérateur formel, la nature de sa constitution n'est nullement pleinement élucidée par Rousseau. Cela d'autant plus que la sensibilité, la raison sensitive, n'est pas la sensation et qu'elle procède déjà de jugements affectifs et moraux sur les choses et les autres. Encore, il ne va nullement de soi de prétendre qu'elle serait la seule forme de pensée de l'enfant, qu'il ne serait pas non plus capable d'intellectualité dès les premiers temps, même si cela n'est pas immédiatement apparent. Mais alors, pourquoi une telle différence ne peut-elle se résorber, si ce n'est parce que l'enfance en est la présentification, l'actualisation incessante ?

Seconde question. Qu'en est-il de la différence de l'adulte à l'enfant ? Il est difficile aujourd'hui de nier une telle différence, pas plus qu'on ne pouvait nier la précédente. Il y a de l'enfance, c'est certain, et il y a des époques distinctes dans celle-ci, des périodes, des stades, des phases selon l'âge de l'enfant, de la personne. Or s'il était exclusif et relativement irrationnel de réduire l'enfance à la norme d'un adulte en miniature, inférieur en pouvoir à celui-ci, il n'y a pas non plus de certitudes quant à la nature et à la stabilité de cette différence qui comporte une pluralité de phases et d'aspects, de métamorphoses complexes. Si on ne la pose pas comme de nature substantielle, celle d'un sujet psychologique évolutif et conscient, inhérent en son développement à la maturation biologique et organique, elle devient moins certaine quant aux capacités qu'on lui impute ou pas à un âge donné. Lyotard fera de l'enfance une réalité *qui n'est pas un âge de la vie et qui ne passe pas*, parce qu'elle *hante le discours* et est une figure en lui de *séparation*⁹⁹². Ce en quoi, si c'est le cas, Rousseau a bien raison d'affirmer qu'il ne faut pas lui imputer abstraitement des capacités ou des incapacités, à cette enfance, mais d'abord se soucier de ce qu'elle sait faire, éprouve et désire, comprend, dans l'expérience qu'on en a. Enseigner, éduquer, c'est donc aussi observer ses élèves et tenir compte de leur être réel, ou actuel, c'est ne pas *mettre à l'écart* leur enfance, comme le fait le discours commun selon Lyotard.

⁹⁹² Lyotard, Jean-François. *Lectures d'enfance*. Paris, Galilée, 1991, p. 9.

Troisième question. Quelles sont les conséquences de cette différence, de ces différences, de l'adulte à l'enfant sur l'éducation et l'enseignement ? De telles différences ont été relativement admises dans les pratiques pédagogiques de écoles primaires, de 3 à 11 ans, mais elles n'ont pas toujours été suivies d'effets pédagogiques. On ne responsabilise toujours pas forcément les enfants dans leurs actes à partir de leur besoins propres, de leurs choix, de leur activité spontanée, de leur créativité. Très souvent, la discipline commune reste imposée et on continue à leur asséner des apprentissages de façon abstraite ou procédurale, mais en ne s'appuyant pas sur leurs façons spécifiques de se mobiliser ou de s'intéresser à des objets de connaissance, de les découvrir ou de les comprendre. Quant à l'activité proposée inductrice, elle correspond à des attentes programmées et pas à une expérience vécue au contact de la personne des enfants. A trop vouloir garantir l'effectivité des apprentissages, on oublie qu'il ne faut pas substituer aux modalités par lesquelles les enfants apprennent des procédures déjà constituées d'apprentissage qui les privent de leur propre effort réel. Par ailleurs, dès que les élèves quittent les cycles primaires de la scolarité, toutes préoccupations d'interactivité, de découverte, d'auto-organisation et de choix, disparaissent pour reconduire des enseignements formels et intellectuels, détachés de toute expérience vécue ou de toute approche opératoire. Quant à la question de la rupture qu'implique l'adolescence et à ses bouleversements dans le rapport à soi et aux autres, à l'enseignement et à l'autorité des adultes, elle est trop souvent ignorée des enseignants.

Quatrième question. Doit-on toujours relier l'enseignement et l'éducation, l'instruction et la formation, au sein de pédagogies fonctionnelles et utilitaires, liés à des besoins, ou d'orientation pragmatique, liés à des actions ? La question de l'utilité des enseignements, au sens d'une dimension opératoire et concrète plus ou moins voulue par les apprenants, est une question difficile pour de nombreuses raisons. Celle de leur relation à des actes ou à des actions ayant une valeur d'utilité générale ne l'est pas moins. Par définition, les savoirs, les arts et les sciences, en tant que disciplines intellectuelles indépendantes et contemplatives, ne sauraient, comme les sciences fondamentales, se voir absorbés et réduits à des domaines appliqués, à des productions. Mais pour Rousseau la question n'est pas là. Il ne s'agit pas de réduire le savoir à des normes d'utilité économique ou sociale. Il n'est pas utilitariste au sens politique de ce mot. Il ne s'agit pas non plus de professionnaliser tout enseignement. Il est plutôt pragmatique, au sens philosophique propre de ce terme, celui d'une praxistique de l'intelligence et de la volonté, et donc, là encore, pas dans le sens de son usage politique ordinaire. Il s'agit pour Rousseau, essentiellement, de relier tout enseignement à des actions d'expérimentation et d'investigation de la réalité, répondant à la fois à des intérêts cognitifs et personnels de l'élève, à des désirs et besoins, avec une éducation morale de l'usage de l'esprit et la conduite de soi dans le monde. Qu'une telle perspective d'enseignement et d'éducation soit complexe à concevoir, qu'elle apparaisse comme une sorte d'idéal irréalisable matériellement, car trop coûteuse en temps, disponibilité et moyens, n'implique nullement de

549

l'invalider a priori. Si l'on prend au sérieux le caractère aussi opératoire des savoirs, leur lien avec la nature physique et le fait qu'ils soient aussi des instruments d'investigation et de compréhension du monde réel, il n'y a aucune raison de refuser a priori de telles orientations. Par ailleurs, si on admet qu'il y a un lien dans l'intelligence entre percevoir et agir, entre comprendre et opérer, il n'y a pas là non plus de raison de les exclure de l'enseignement. Enfin, on néglige trop souvent le lien qu'il y a entre savoir raisonner et savoir conduire ses pensées par soi-même, or c'est dans l'activité voulue et décidée, dans l'épreuve concrète des difficultés qu'une telle coordination s'apprend, pas seulement sur le plan d'un exercice seulement logique de la pensée. Et si l'on admet la différence des âges, il est possible d'anticiper les facultés d'exercice formel de l'intelligence dans l'activité opératoire en relation à des objets de connaissance et d'étude.

Cinquième question. La faculté humaine de connaissance en général, quels que soient les domaines auxquels elle s'applique, est-elle sous condition d'une formation dynamique de l'esprit et de ses progrès, depuis l'enfance, qui se poserait indépendamment de contenus disciplinaires et de savoirs spécifiques ? La question est des plus complexes. Elle est criblée par le problème psychologique de la genèse de l'intelligence et des capacités mentales et donc par la théorie que l'on a du sujet humain individuel et de son « développement ». Il est donc difficile d'y répondre. On ne peut pas enseigner sans se rendre compte que tout abord de connaissances ne convient pas à tous les âges, cela dès que l'on se soucie vraiment de la réalité des processus d'apprentissage et non pas de l'idéal normatif qu'on impose plus ou moins. Il y a bien des différences de capacités cognitives qui ne dépendent pas des savoirs, mais du degré de maturité intellectuelle et morale des élèves. Il y a donc des types d'enseignement et de contenus qui correspondent à certains âges, ou degrés de maturité et pas à d'autres. Ce sont aussi des différences d'approche qui peuvent répondre à des degrés de complexité ou d'analyse distincts et hiérarchisés. Pour autant, il est avéré que certains domaines de la connaissance, ou degrés d'abstraction et de systématisation dans les savoirs, ne sont pas accessibles avant certains âges ou après de nombreuses années d'étude et de maturation de la pensée. Il serait absurde de le nier. Cela dit, il est, là encore, des plus difficiles de généraliser. D'abord, même en établissant des différences de degré selon l'âge dans l'acquisition et le développement des capacités logiques et conceptuelles, toutes les personnes ne parcourent pas ces différences selon les mêmes durées, ni non plus ne parviennent au même degré de maîtrise et d'élaboration dans un domaine donné. Par ailleurs, il existe des manières intuitifs de la complexité, peu formalisés, qui peuvent atteindre à de très hauts degrés d'action sur les choses ou d'intelligence du donné. Les types d'intelligence ou de degré de compréhension ne sont pas nécessairement toujours hiérarchisables en fonction du degré de formalisation des outils intellectuels employés. De plus, dès que la curiosité se manifeste spontanément dans l'intelligence d'un élève, si on sait susciter cette intelligence plutôt que de vouloir la contrôler, celle-ci n'est pas limitée par son âge et ses capacités actuelles, mais peut s'étendre bien au delà des limites qu'on lui

550

octroyait. C'est pourquoi la position de Rousseau de s'en tenir phénoménologiquement aux capacités exprimées, en lien à la maîtrise de soi et de ses actes et aux mobiles de la conduite, n'est nullement une rupture arbitraire avec la loi du savoir disciplinaire. Elle est au contraire un souci fondamental de formation de l'esprit par l'usage que l'on en a, comme la condition véritable de la compréhension des connaissances et de leur assimilation par la pensée. S'il présuppose d'admettre des âges distincts de pensée, il repose sur de grandes oppositions phénoménologiques, et non sur une théorie objective et positive graduée des capacités mentales à un âge donné et de leur potentiel. Il s'agit d'une psychologie phénoménologique et transcendantale, pas d'une psychologie rationnelle ou seulement empirique.

Sixième question. La psychologie de l'éducation a-t-elle raison de faire prévaloir l'analyse des processus d'apprentissage et leur usage méthodologique sur la didactique des disciplines, pour normer les situations d'enseignement ? Depuis Rousseau, la psychologie scientifique a pris une extension considérable et a pu vouloir faire autorité quant aux méthodes d'enseignement. Pour autant, s'il y a bien des différences intellectuelles et morales selon l'âge, il n'est pas forcément légitime de vouloir dissocier l'éducabilité des processus mentaux en tant que tels de l'apprentissage des disciplines. Si on peut soutenir qu'il n'y a pas d'apprentissage disciplinaire ou intellectuel sans un certain contexte psychologique, linguistique et méthodologique, plus ou moins favorable à son acquisition, il est beaucoup plus controversé d'affirmer qu'il y aurait en soi des processus mentaux distincts que l'on pourrait dissocier des contenus visés et qu'il faudrait éduquer et régler en tant que tels. Qu'il y ait des contextes affectifs et intellectuels généraux, sociaux également, favorables ou non à une forme d'étude ou d'apprentissage, certes, mais que chaque forme d'apprentissage corresponde à l'exercice de processus mentaux et de conduites pouvant s'étayer et se modéliser en eux-mêmes, également se hiérarchiser, comme par exemple dans un schéma comportementaliste, la succession : assimilation de signaux, structuration de réflexes, constitution d'habiletés motrices, formation d'attitudes affectives, acquisition de capacités linguistiques, apprentissage de capacités conceptuelles, développement et application de stratégies cognitives, paraîtra plus discutable.⁹⁹³ Rousseau, effectivement, distingue aussi la tournure des orientations affectives, morales et intellectuelles, des contenus d'enseignement et le type de conduite individuelle qu'elles appellent. Car c'est bien la formation de la personne et de l'esprit qui prédominent pour lui sur les contenus de savoir, mais ils ne songe pas à modéliser, ni à thématiser toujours précisément les éventuelles capacités mentales ou facultés qui interviennent dans un objectif d'apprentissage donné. Il n'y a pas pour lui en tant que tels d'*objectifs d'apprentissage*, mais un horizon d'éducation qui comporte de grandes indications : le corps, la sensation, les perceptions, le sentiment, l'activité, la représentation, le jugement, le rapport aux autres, l'idéation, la compréhension, le rapport au réel, l'équilibre de soi, la nécessité. C'est l'enjeu éthique de l'éducation qui l'anime, plus que ceux de la cognition et de

⁹⁹³ Gagné, Robert Mills. *The Conditions of Learning*. New York, Rinehart and Winston, 1965.

l'instruction en soi. Il s'agit de guider et de favoriser, de provoquer aussi, ce qui ne peut naître que de soi. S'il y a bien pour lui un sujet de l'éducation, il n'est pas essentiellement un sujet cognitif. Pour autant, on ne peut nier que Rousseau peut inciter à une telle orientation modélisante, mais, pour lui, le lien général entre le corps, les sensations, l'affectivité et la formation de l'intelligence comme rapport à soi, prédomine sur toute visée de développement d'une fonctionnalité mentale particulière en regard d'objectifs thématiques d'apprentissage.

Septième question. Y a-t-il un rapport subjectif et singulier au savoir, intentionnel, qui doit être interrogé et déployé dans les situations d'enseignement ? Rousseau sur ce point a indéniablement inauguré quelque chose que tout précepteur savait. On ne peut nier que savoir n'est pas seulement assimiler et reproduire des connaissances, mais passe aussi par le rapport que l'on a avec celles-ci, la signification qu'on leur donne, donc ce à quoi on les relie quant au monde et aussi quant à soi. Exercer son intelligence suppose une orientation donnée à celle-ci qui ne peut pas être, pour la volonté, seulement une hétéronomie. Plusieurs perspectives ici se présentent quant à la pédagogie. La motivation et le goût d'apprendre dépendent de l'intérêt que l'on a envers l'objet qui est disposé différemment d'une personne à l'autre. Il n'y a pas d'apprentissage qui puisse se faire sans un certain assentiment de la volonté, si ce n'est sinon à rester conventionnel et formel, donc peu opérant. On peut apprendre des choses d'un autre ; pour se les approprier, il faut les envisager et les posséder aussi par soi-même. Ce qui ne peut se produire sans un effort volontaire, une tension vers, qui ne peut exister sans un désir individuel de penser, de connaître, de maîtriser, de pouvoir utiliser par soi-même quelque objet de connaissance. Une telle appropriation ne se réduit pas à des exercices standardisés d'application. Pour qu'elle se produise, il faut que la volonté soit mobilisée et agisse à partir d'elle-même, individuellement. On ne peut donc pas instruire sans éduquer, sans se préoccuper du développement moral et de l'évolution affective des personnes, puisque la conduite de l'élève est partie prenante de son évolution intellectuelle. Par ailleurs, à croire trop souvent que la forme des connaissances conditionne leur réception par l'élève, on en oublie plusieurs choses qu'une orientation plus phénoménologique ou bien constructiviste incite à prendre en compte. Les connaissances systématisées et formalisées communes sont un résultat, non pas la démarche rationnelle, le cheminement propre de pensée, qui a permis de les constituer. On ne peut se les approprier véritablement que si et seulement si on fait suffisamment l'expérience par soi-même des processus de pensée qui en rendent possible la constitution. Or ceux-ci, parce qu'ils engagent nécessairement une certaine réflexivité, ne sont jamais des processus standardisés, mais une auto-constitution des objets de connaissance dont il faut pouvoir faire l'expérience. Le psychologue M. Crahay écrit : *le constructivisme est avant tout une théorie du sujet qui, s'efforçant d'optimiser ses échanges avec le milieu, s'auto-construit en intégrant à la fois les produits et les mécanismes de*

*sa pensée.*⁹⁹⁴ Pour reproduire un savoir, même exactement, il faut l'avoir fait différer et le reconsidérer à partir de soi et de sa propre ignorance, de sa non maîtrise de l'objet, sinon on ne fait qu'imiter. Or il ne s'agit pas d'imiter et de reproduire, il s'agit de connaître et d'utiliser. Ce à quoi la mobilisation de la subjectivité est nécessaire comme exercice de sa propre pensée.

Huitième question. Peut-on toujours opposer instruction et éducation ? Si apprendre c'est aussi une formation de soi quant à la pensée et au monde, y compris dans le cas des connaissances savantes, il est impossible de les dissocier. De plus, si apprendre c'est aussi faire l'expérience de ses propres démarches de pensée et que cela implique nécessairement des conduites réflexives quant aux objets de connaissance, l'un devient indissociable de l'autre. Penser par soi-même, quand il s'agit d'étudier et de comprendre, implique des démarches opératoires qui sont des actes, des actions sur les choses et pas seulement une assimilation passive, donc un pouvoir d'évaluation par soi-même. Or chaque savoir comporte des procédures et des démarches intellectuelles et pratiques qui lui sont propres et qui doivent s'expérimenter à partir de paramètres et de situations distincts. Il n'y pas en ce sens une seule méthode d'apprentissage, mais autant que de savoirs distincts et chacun doit conduire l'élève à y trouver plus ou moins son propre positionnement intellectuel et pratique. On ne peut apprendre que si on sait par soi-même, ou avec l'appui des autres, trouver et inventer des démarches d'appropriation des savoirs. Elles supposent toujours quelque invention subjective individuelle ou collective. Par ailleurs, il n'y a non plus jamais d'enseignement hors d'un certain contexte d'interaction avec des pairs, un type d'établissement, un modèle pédagogique, une certaine actualité des connaissances et un style d'enseignement donné. Ce n'est qu'en ayant développé des ressources subjectives qu'un élève peut s'y retrouver. Or le devoir des enseignants est de lui permettre de les développer et de les conforter. On peut désigner comme relevant de la dimension éducative cet effort de l'enseignement pour procurer aux élèves des ressources subjectives quant à leurs actes. Il n'est nullement le contraire de l'instruction, mais sa condition. Que feront les élèves d'un savoir qui ne les concerne pas et qu'ils ne peuvent employer par eux-mêmes dans des actes ?

Neuvième question. Apprendre, est-ce reproduire et reconduire des systèmes de connaissance et des dispositifs de savoir déjà institués, ou est-ce s'approprier ceux-là par des pratiques singulières, collectives et individuelles ? Rousseau pense que le plus important n'est pas de reconduire le savoir, mais de s'assurer qu'on sera en mesure de le posséder selon l'ordre des fins, c'est-à-dire selon des lois nécessaires de la nature qui configurent le cadre de notre liberté. Bien entendu le postulat d'une nature qu'il faudrait conserver et respecter est des plus problématiques, moins s'il est celui de la conservation de la liberté. Mais la question peut se poser autrement, d'une façon plus proche de Condorcet. On le sait, si, selon Rousseau, c'est la diffusion des savoirs et des sciences qui provoque l'inégalité sociale et creuse la division entre les hommes, Condorcet répond

⁹⁹⁴ Crahay, Marcel. *La psychologie de l'éducation*. Paris, Puf, 1999, p. 207.

que c'est leur inégale diffusion qui est cause d'injustice et de non droit parce qu'elle rend ceux qui ne savent pas dépendants de ceux qui savent. Or comment peut-on réduire cette différence ? En faisant en sorte, dit Condorcet, que chacun en sache rationnellement suffisamment pour pouvoir toujours juger objectivement de lui-même à partir de ce qu'il sait et qui, forcément, ne saurait être illimité, tous ne pouvant être savants de tout. Or Rousseau, dans sa défiance vis à vis de la reproduction sans réelle expérience et intelligence du savoir par soi-même, ne dit pas autre chose, bien qu'il le dise de façon inversée. Plus que savoir abstraitement ce qui est su par d'autres et n'a pas de lien à mon expérience et à mes intérêts, ce qui importe, c'est que je sache réellement et concrètement ce que j'ai pu découvrir, interroger, utiliser selon les motifs de mes préoccupations et de mon action sur les choses. Je saurai peut-être moins, dit Rousseau, mais je le saurai mieux parce que cela proviendra de mon propre effort de connaissance. Cela paraîtra limitatif, ça ne l'est que si on considère que le savoir n'est pas une ressource pour l'existence et le jugement et qu'il est seulement érudition ou convention sociale. De plus, ce que l'on apprend par soi-même en contribuant à le découvrir ou à se l'approprier, parce qu'on en ressent la nécessité, résulte d'un effort intellectuel que l'on fait de soi-même et ouvre donc à la possibilité inouïe d'apprendre dès qu'on en a besoin. Rousseau écrit d'Emile :

*Il a un esprit universel, non par les Lumières, mais par la faculté d'en acquérir ; un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout, et, comme le dit Montaigne, sinon instruit, du moins instruisable. Il me suffit qu'il sache trouver l'à quoi bon sur tout ce qu'il fait, et le pourquoi sur tout ce qu'il croit.*⁹⁹⁵

Dixième question. L'intérêt est-il vraiment la clef d'une situation d'enseignement ? C'est là une des éternelles difficultés de toute situation d'enseignement. Piaget affirme que l'on apprend parce que l'on en a besoin, que l'on y a intérêt ou que cela répond à une question qu'on se pose. Dans ces trois cas, la motivation découle d'une impulsion nécessaire qui vient de soi. Si l'intérêt à l'étude peut être obtenu artificiellement, par le moyen de la coercition sociale, de la contrainte, voire d'une répression, cela ne garantit en rien qu'il y ait eu apprentissage et encore moins formation de la volonté dans la conduite d'un acte. Et si, comme le pense Piaget, tout apprentissage repose sur des conduites finalisées de construction des objets de connaissance qui sont à l'initiative de l'apprenant, en l'absence d'un intérêt pour la chose, il ne saurait y avoir de telles initiatives. A la moindre difficulté rencontrée, la volonté se lasse et renonce à l'effort et à l'activité. Et si l'on considère qu'apprendre est toujours en quelque sorte une effectuation de soi, ou par soi et avec d'autres, de quelque nécessité intérieure ou commune, l'expression de celle-ci se traduit toujours par une motivation, une mobilisation dans l'activité qui témoigne d'un intérêt sincèrement pris à elle et à ses buts. En l'absence d'une telle implication de soi dans l'acte, celui-ci tend à prendre une valeur minimale ou nulle, à avoisiner le non effectif. Nous avons vu que Hegel et Dewey, chacun à

⁹⁹⁵ *Emile*, T.2, Liv. III, p. 43.

leur façon, donnait à l'intérêt la valeur d'un accomplissement moral du vouloir dans le réel, au delà du seul dessein et par quelque nécessité d'expression, de possession ou de recherche d'un équilibre. Or, dès que l'on cesse de concevoir la connaissance comme une contemplation passive, qu'on la relie à une dimension d'effectuation de la volonté et d'action sur les choses, qu'elle prend une valeur aussi pragmatique, la question de l'intérêt pris aux objets d'enseignement, de recherche ou de savoir devient capitale. Bien entendu, l'obstacle est l'absence d'un tel intérêt spontané chez l'élève, cela malgré l'importance cruciale accordée à un objet d'étude par une décision institutionnelle. Rousseau répondrait qu'il n'y a pas d'objet de connaissance qui ne soit important s'il ne rencontre l'exercice de la volonté de l'élève et qui ne le soit, pour lui, parce qu'il dépend d'une nécessité qu'il éprouve à se l'approprier.

7-1-3 Positions.

On a pu observer que Rousseau ne fait pas qu'interroger les termes et les clauses fondatrices de la question pédagogique. Il soutient des positions philosophiques précises quant à elle, autant d'orientations. Chez Rousseau, disons qu'il y a ontologiquement le monde naturel et humain, physique et social, et il y a le désir du sujet en son sein, l'affirmation et l'effectuation de son vouloir comme condition originaire active du rationnel et de la liberté. Là réside le sens du développement individuel et de l'histoire subjective dans l'incertitude de son devenir. Il faut donc faire prévaloir dans l'éducation l'être en situation de celle-ci, son pour-soi, et ses conditions, son rapport à un milieu existant, plutôt que de la suspendre à un idéal intellectuel qui vaudrait institutionnellement et en soi. L'enfance de Rousseau n'est donc pas celle de la connaissance savante, elle est d'abord celle de l'essor de la volonté et du jugement dans leur exercice pratique, dans leur ténacité face au réel affectif, physique et social. Ce en quoi, effectivement, la pédagogie rousseauiste est essentiellement une pédagogie précoce de la formation plus que de l'instruction. Rousseau inverse donc l'ordre des priorités du classicisme et considère que la formation précède l'instruction, il met la seconde sous la condition de la première. Dans la mesure où les passions et la puissance coercitive et dégradante des habitudes sociales sont premières, l'exigence éducative doit reposer d'emblée sur la question de l'éthique et, à travers elle, du politique. Il s'ensuit qu'elle révoque le projet rationaliste et encyclopédiste de la didactique, tout en acceptant les paliers, l'idée d'une progressivité des apprentissages et de l'acculturation selon les âges et la formation de l'esprit chez l'enfant. Il ne s'agit plus d'instruire systématiquement et a priori de l'ensemble des connaissances savantes, pour édifier une élite sociale, mais d'instruire d'abord aussi de notre rapport à celles-ci, du rapport spontané et commun du sujet apprenant aux conditions effectives du savoir et de sa production, comme facteur de connaissance de soi et du réel. Rousseau fait donc de la réflexivité cartésienne et de l'interrogation socratique, d'un devoir de douter, les véritables axes de l'éducation et rejette la valeur formatrice de la science en l'absence d'un exercice subjectif du jugement, c'est-à-dire par

soi-même. De ce fait, il intègre à la situation d'enseignement les modalités individuelles subjectives et morales de l'exercice de l'intelligence et ses prolongements pratiques, en tant qu'ils déterminent l'accès aux connaissances et le rapport aux autres, y compris dans leur naïveté. Ce que, à vrai dire, faisait déjà tout précepteur. Ce en quoi, enseigner, c'est enseigner à des sujets singuliers, c'est-à-dire à des personnes distinctes, relevant d'un désir, d'une intelligence et d'une expérience qui leur sont propres, qui ne s'intègrent pas d'emblée à la formalité rigoureuse des domaines disciplinaires, ce qui n'implique nullement qu'ils ne puissent y accéder et s'y intéresser, en désirer la possession. Il ne s'agit donc pas tant de discuter de la légitimité des savoirs enseignés et de la nécessité ou pas de leur transmission, que de pouvoir en produire l'intelligibilité dans un rapport d'enseignement qui intègre à sa logique l'expression des démarches intellectuelles et pratiques subjectives qui les rendent accessibles à chacun à sa façon. Car, qu'est-ce que l'acte d'apprendre ? Est-ce un devoir de reproduction sociale, une simple mimétique, ou un acte individuel original qui doit se découvrir porté par des aspirations à l'expression d'une activité, d'une liberté et d'une volonté singulières ? Rousseau répond qu'apprendre procède d'une expérience individuelle et personnelle qui ne peut se déployer et trouver son sens qu'en situation, c'est-à-dire portée par de telles aspirations. Ce en quoi il ne s'agit pas de substituer à l'architecture des savoirs et des sciences une obligation de psychologisation du rapport éducatif, de produire une théorie normative du développement qui réglerait l'enseignement, mais, tout au contraire, de s'efforcer de tenir compte de la dimension d'interaction de l'affectivité et de la cognition, ainsi que du caractère individuel, pour permettre qu'il y ait véritablement instruction et formation en tant qu'actes volontaires du sujet humain. Rousseau incite donc bien à s'interroger sur la nature de l'apprentissage et à ne jamais penser que celui-ci relève d'une évidence, qu'il serait aisé de juger et de savoir. Il n'y a jamais d'apprentissage sans activité affirme-t-il, c'est-à-dire sans un engagement personnel de soi dans des pratiques qui mobilisent l'intérêt que l'on a pour les choses et la vie. On sait que, dans l'enseignement, il est bien plus facile pour l'enseignant de faire savoir à l'élève quelque chose qu'il comprendra ou retiendra plus ou moins, de lui donner une leçon, que de lui faire faire quelque chose que la réalisation, comme opération ou acte, lui permettra de s'approprier véritablement par un geste sur le réel. De même pour l'élève, il est bien plus aisé de retenir à peu près mécaniquement une leçon que de faire, de savoir faire quelque opération complexe et d'en obtenir des résultats par lui-même. La trop grande facilité d'un enseignement par reproduction du savoir tend à annuler l'actualisation manifeste dans des opérations singulières qu'est tout savoir effectif, sa valeur d'activité et d'expression du sujet. Ce en quoi, on peut soutenir avec Rousseau qu'il n'y a pas de sujet rationnel de la connaissance qui serait déjà constitué et donc susceptible de recevoir des contenus informatifs, mais bien plutôt des processus de connaissance et d'expression, des savoirs produits par l'action de sujets singuliers se différenciant pour s'intégrer à l'univers cognitif et social.

7-2 Objections, réfutations et réponses.

7-2-1 Objections.

Dans un livre paru en 2000, le philosophe D.Kambouchner se livre à une analyse et à une critique méthodique des conceptions pédagogiques contemporaines modernistes, telles qu'elles ont pu se voir théorisées et diffusées dans le système éducatif en France depuis une vingtaine d'années, plus précisément par le pédagogue P.Meirieu. Il identifie la visée commune de celles-ci basée sur une critique systématique de la forme scolaire instituée, considérée *révolue* et *absurde* par les partisans des méthodes nouvelles, et, de surcroît, présentée contraire à l'intérêt social véritable. Il résume succinctement, non sans scepticisme avoué, ce qui lui paraît exprimer très globalement *le programme le plus général de la pensée pédagogique* dans son projet d'un renversement de l'ordre scolaire, de la façon suivante :

*Pour ce faire, on rompra avec les leçons purement verbales et avec la traditionnelle passivité de l'élève ; et l'on ramènera l'acquisition scolaire du savoir à une véritable expérience, faisant appel aux vrais ressorts de l'activité mentale, conforme aux modes et à la temporalité selon lesquels se développe l'esprit de l'enfant, et menée dans les conditions de liberté indispensables. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'imposer aux élèves quoi que ce soit – contenus dogmatiques, exercices, évaluations ou sanctions. Il est de stimuler leur intérêt, de fortifier leur confiance en eux-mêmes, de les guider dans leurs activités, de répondre à leurs questions et de mesurer leurs progrès.*⁹⁹⁶

Une telle définition peut sembler effectivement résumer les idées pédagogiques et l'esprit du projet de Rousseau dans sa déclinaison la plus commune, celle que lui auront données les pratiques issues de la vulgate des mouvements de l'éducation nouvelle depuis un ou deux siècles, cela, bien entendu, si l'on fait abstraction de la différence des nombreux contextes historiques, philosophiques et institutionnels qui nous séparent de Rousseau et Pestalozzi. Kambouchner, lui-même, rappelle la nécessaire étude et convocation de cette histoire. Elle lui paraît d'autant plus requise dès qu'on veut placer la pédagogie dans le cadre d'une science positive et l'extraire des philosophies qui l'inspirent confusément. Il rappelle, encore, combien ce programme a pu être inspiré plus antérieurement par les idées de la Renaissance, cela en se référant aux travaux de E.Garin :

*Mais aussi bien, l'inutilité des contraintes formelles, le ridicule d'une pure récitation, la relation incertaine de la culture à la vertu, l'importance de se régler dans l'éducation sur la marche naturelle de l'esprit, l'idée d'un savoir parfaitement opératoire car formé à travers une pleine expérience des choses, et celle d'un maximum de vigueur intellectuelle, atteint dans une réflexion continuelle de l'esprit sur sa manière de faire, sont autant de thèmes qui ont largement occupé la pensée européenne de puis la Renaissance.*⁹⁹⁷

Pour autant, Kambouchner ne fait ici que résumer et réduire ce programme pédagogique en l'homogénéisant, ce qui risque de lui enlever une part importante de la complexité intellectuelle et pratique qu'il comporte ; celle-là même que nous avons essayé de lui restituer tout au long de cette

⁹⁹⁶ Kambouchner, Denis. *Une école contre l'autre*. Paris, Puf, 2000, p. 154-155.

⁹⁹⁷ *Ibidem*, p. 155.

recherche. Il oublie ainsi de mentionner dans cette définition que l'éducation négative n'est jamais sans quelque directivité et limitation, même si elle opère indirectement et sans recourir à une répression humiliante et punitive. Pour autant, il ne s'agit pas non plus ici de nier l'existence d'un ensemble de conceptions éducatives, plus ou moins convergentes depuis Rousseau, et que la formulation ramassée d'un tel programme peut vouloir venir conceptuellement rassembler, cela malgré les aléas de l'histoire intellectuelle, sociale et institutionnelle. Nous l'avons nommé l'utopie pédagogique de Rousseau et il semble bien qu'elle puisse se définir indépendamment des différents dispositifs épistémologiques qui viennent pour la justifier. Il y a bien quelque chose comme un programme philosophique et pédagogique de l'éducation nouvelle depuis Rousseau et Pestalozzi. Mais, par ailleurs, on ne peut caricaturer et réduire cette utopie à un modèle unique de formes éducatives, du fait de la pluralité de ses interprétations et des pratiques pédagogiques qui en sont nées. Il y a là une difficulté pour la critique philosophique qui lui interdit de conclure trop vite quant à la nature d'un tel programme.

Pour autant, il ne faut pas négliger non plus que de telles orientations pédagogiques, dites désormais puerocentrées ou centrées sur l'activité d'apprentissage et ses procédures propres, générales ou particulières, plutôt que didactiques, sont longtemps restées très marginales, ou locales. Apparemment, elles n'ont pu faire autorité dans les institutions scolaires en France que dans une synthèse assez éclectique, agencée par l'Etat et ses experts à partir de 1970, de pédagogie comportementaliste, de pratiques d'enseignement différencié basées sur des taxonomies d'objectifs cognitifs issues de la psychologie cognitive, plutôt techno-centrées, et de socio-constructivisme post-piagétien. Seuls les sociologues ont su relater et analyser précisément comment a pu se faire, en France, une telle redéfinition institutionnelle des pratiques pédagogiques sous l'influence de théories de l'apprentissage issues de la psychologie comportementaliste, puis cognitiviste, de la linguistique pragmatique et structuraliste, mais aussi de la systémique, de la cybernétique et des théories de l'organisation.⁹⁹⁸ Hormis la troisième de ces orientations, néo-constructiviste et psychosociale, elles n'avaient en soi rien de favorables à l'éducation négative au sens de Rousseau, ni à un libre-arbitre du sujet enfantin dans le choix des objets d'enseignement, ni à une autogestion coopérative des classes. Par ailleurs, jamais Rousseau n'a prétendu poser les jalons d'une pédagogie active intégralement scientifique, encore moins d'une technologie de l'éducation, ou d'une *ingénierie pédagogique* comme elle peut exister aujourd'hui dans la formation professionnelle des adultes des sociétés industrielles. Que la pédagogie implique des positions psychologiques et philosophiques quant à l'enfance et à la rationalité humaine, n'entraîne nullement qu'elle se définisse en science objective et technique brevetée. On ne peut donc pas véritablement assimiler les orientations officielles du système éducatif français, animées par des problématiques

⁹⁹⁸ Voir Ropé, Françoise, Tanguy, Lucie. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 1994.

d'optimisation des performances scolaires, y compris quand elles se sont déclarées idéologiquement favorables aux pédagogies *actives*, avec celles de l'invention pédagogique expérimentale pratiquée dans les écoles par des enseignants restés marginaux durant de longues années, comme, par exemple, les adeptes des méthodes de Freinet. Activité, en cela, peut prendre plusieurs sens qui d'être tous pédagogiques, n'en sont pas moins différents et donc nécessaires à l'élucidation. Pour autant, orientations institutionnelles et pratiques marginales semblent animées communément par ce même principe du *Verum factum* formulé par G.B.Vico au début du 18^e siècle et qui énonce que : *le vrai est ce qui est fait et que seul celui qui a fait peut connaître le résultat de son opération.*⁹⁹⁹

C'est pourquoi, inversement à ce qui précède et très paradoxalement, il est tout autant impossible de prétendre que les méthodes nouvelles de la pédagogie rousseauiste n'auraient jamais eu d'influence sur les pratiques d'enseignement de l'école publique française depuis plus d'un siècle, puisque, dès J.Ferry, elles ont pu intervenir dans la définition des programmes et des modes d'enseignement. De telles influences ne sont donc pas que récentes, même si elles ont pu se voir confondues avec les pédagogies différenciée ou par objectifs. C'est bien une figure très officielle de l'institution scolaire comme celle de l'inspecteur général P.Lacombe qui pouvait écrire en 1899 :

*Je ne dissimule pas du tout combien doit paraître utopique une forme d'enseignement où l'enfant n'est pas contraint, où le maître sollicite sa spontanéité, guette sa curiosité, et celle-ci venue, la suit, la guidant seulement du mieux possible ; une forme où encore, par suite de leur liberté, les enfants divergent, ce qui fait que le maître doit les suivre dans des directions diverses. (...) La classe telle que nous la concevons devient une sorte de cabinet de consultation où le professeur se tient à des heures convenues pour répondre aux questions de ses élèves, éclaircir leurs doutes, leur expliquer les choses incomprises, leur indiquer des livres à lire, leur faire des lectures, juger séance tenante les notes, les résumés ou compositions qu'on lui soumet.*¹⁰⁰⁰

De telles orientations d'éducation *négative*, qui implique une prise en compte du dynamisme subjectif de l'élève, sont sans doute en travail dans l'institution scolaire de façon durable et profonde depuis plus d'un siècle, cela au delà de l'apparente homogénéité de l'enseignement de forme magistrale et de la marginalité institutionnelle des *écoles nouvelles*. En ce sens, Kambouchner a bien raison de remarquer, à l'encontre de l'argumentaire ignorant de leurs plus actuels partisans, que de telles transformations des méthodes pédagogiques ne peuvent être présentées comme seulement dues à des mutations culturelles et sociales récentes qui les justifieraient. La discussion de leur raison d'être et de leur degré de validité est effectivement bien plus ancienne, inhérente à la naissance de la modernité et à sa crise intellectuelle et philosophique à la fin du 18^e siècle. La lecture attentive de Rousseau permet de l'attester. Mais peut-on affirmer par ailleurs, comme le fait Kambouchner, que de telles orientations n'aient jamais donné lieu à des transformations importantes dans la scolarité des élèves ni à une amélioration réelle de leurs résultats et de leur

⁹⁹⁹ Cité par J.L.Le Moigne in *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Puf, 1995, p. 50.

¹⁰⁰⁰ Lacombe, Paul. *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. Paris, Armand Colin, 1899, p.165- 179.

condition affective, morale et personnelle à l'école ? Un regard comparatif et historique sur l'ensemble des méthodes pédagogiques appliquées dans les grands pays industriels depuis 1945 ne confirmerait pourtant pas une telle conclusion. Jamais la scolarisation de plus en plus précoce et massive des enfants des pays industriels n'aurait été possible sans la prise en compte des méthodes nouvelles d'éducation. A vrai dire, aucun des programmes de l'école primaire depuis 1882, n'a pu se rédiger sans une référence à l'activité, à la dimension fonctionnelle et opératoire de l'intelligence spontanée des enfants et à la capacité des enseignants à devoir la mobiliser en rapport à la découverte et à l'observation du monde physique et humain. Qu'il y ait un décalage entre le caractère prétendument révolutionnaire de ces méthodes pour leurs partisans, et les effets réels qu'elles ont pu occasionner dans les pratiques d'enseignement, n'implique pas qu'elles n'aient pas contribué puissamment à la progression sociale et culturelle des institutions scolaires depuis plus d'un siècle.

Pour autant, de telles méthodes ne sont pas sans limites et la critique des pédagogies non-directives et actives a été importante depuis plus de cinquante ans, y compris chez leurs partisans. En 1982, J.Vial en rappelle déjà les nombreuses difficultés.¹⁰⁰¹ Ainsi, comme nous l'avons évoqué, il paraît impossible qu'un élève ait toujours le temps suffisant et les moyens de redécouvrir par lui-même une loi de la nature, de résoudre un problème difficile inconnu ou de réaliser une expérimentation. Il y a en cela un aspect *irréaliste* de la méthode active dit J.C.Filloux. Par ailleurs l'exigence d'autonomie de l'élève, que ces méthodes appellent, peut l'effrayer et, de plus, une telle autonomie ne peut être imposée à celui qui réclame l'exercice de l'autorité à son égard parce qu'il en éprouve le besoin et demande à être guidé. On peut également, comme le fait R.Hubert en reprenant la critique hégélienne, voir une telle orientation donner lieu à un effacement excessif du maître et de l'adulte. L'élève devient alors dans ses attitudes la figure dominante dans la classe et tend à s'infantiliser du fait de l'absence de directivité et d'orientation donnés par l'adulte à sa conduite, ce dernier ne le contredisant pas. Encore, l'absence de contrainte et d'exigences programmatiques fortes venant de l'adulte font que l'élève n'exprime que ce qu'il sait déjà et n'apprend que très peu. Car si rien n'est exigé et attendu de l'élève, il ne se dépassera pas, ne fera que selon ce qu'il est et jamais ce qu'il aurait à faire pour progresser. Seule la confrontation à des exigences supérieures, à des modèles qui permettent de croître en capacités et de s'améliorer est facteur d'éducation. L'enfant ne peut se suffire à lui-même. Si rien ne vient contredire et infléchir la conduite de l'élève, affirme J.Repusseau, il risque de rester prisonnier de valeurs infantiles, d'une certaine vanité et de son égocentrisme spontané. En ce sens, il n'y a pas d'éducation sans rapport à un système de valeurs qui ne peut être que supérieur à celui de l'enfant. Enfin, une contradiction apparaît au sein même de méthodes actives d'enseignement dans une école populaire et publique où l'on s'en remet à la personne de l'enfant, dit C.Xypas. Un tel enseignement évolue nécessairement

¹⁰⁰¹ Vial, Jean. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris, Esf, 1986, p. 138-139.

entre objectifs actuels de maîtrise et objectifs futurs de développement. Or, si on favorise la maîtrise immédiate que les élèves ont des choses, à leur niveau et par leurs conduites, ils s'en tiennent aux performances les plus aisées, ce qui tend à sacrifier la progression des élèves les plus capables. Inversement, si l'on favorise l'initiative des plus entreprenants du côté du développement, ce sont les élèves les moins dotés qui sont laissés de côté parce qu'ils manquent d'initiative et d'autonomie et ne s'affirment que peu dans des actions trop nouvelles pour leurs capacités. Dans l'ensemble, de telles critiques ne sont pas sans validité, mais elles font l'économie de la question sociale et institutionnelle. Disons que, d'une part, la classe où l'on pratique les méthodes actives n'est jamais sans système de valeurs, elles sont coopératives et intellectuelles, ordonnées par des règles communes de vie et d'échange, ainsi que par des enjeux de savoir et que, d'autre part, le rôle de l'enseignant y est non nul, puisque c'est sa présence, son action indirecte et directe en tant que modélisante, qui assurent leur viabilité et le fonctionnement institutionnel de la classe. Par ailleurs, ces méthodes ne valent pour tous, comme a pu le montrer la psychosociologie, que dans un cadre scolaire fortement socialisant et socialisé où les dimensions d'échange et de coopération, de gestion de la classe par les enfants, de monitorat et de tutorat, de travail de groupe et par projets, de responsabilisation mutuelle, de production collective de travaux, d'*agir communicationnel*, sont les pivots de tous les apprentissages.

7-2-2 Discussion des objections.

Kambouchner admet par ailleurs que la pédagogie magistrale, dans sa forme transmissive verbale, n'est nullement suffisante à assurer l'assimilation des contenus visés par l'enseignement. Il affirme également que l'appropriation d'un savoir ne se fait pas parce qu'on écoute une leçon, qu'apprendre quelque chose fait appel à un faire où l'on s'engage dans une tâche et qu'on ne peut se contenter de demander aux élèves obéissance et passivité durant le temps de la classe. Mais quel est donc le sens d'un tel faire ? Sa critique d'une pédagogie active et pragmatique justement trop axée sur le faire social, du *learning by doing* de Dewey, repose sur l'observation qu'apprendre implique un équilibre proportionné entre la communication magistrale, l'assimilation reproductrice et les démarches personnelles de recherche. Or, selon Kambouchner, les pédagogies nouvelles sacrifieraient la transmission et l'assimilation par mémorisation, en faisant par trop prévaloir les démarches de recherche et de réalisation.

Un tel argument est ici bien trop général. Il semble négliger combien ces pédagogies, après l'investigation et la recherche, s'appuient sur l'écriture et la réalisation de documents, ainsi que l'importance qu'elles accordent à la multiplication des exercices et des productions d'élèves, comme autant de garants d'une assimilation effective de contenus diversifiés. Il ne s'agit donc plus effectivement de mémoriser de façon répétitive, par l'exercice de la mémoire sémantique selon des *pattern* externes, mais de retenir en faisant, en associant et en redistribuant les notions et les

éléments par les moyens de la mémoire procédurale et déclarative, d'une intelligence de l'action mentale organisatrice et pratique et de son pouvoir d'actualisation des connaissances et de la pensée. De même, une telle critique semble encore négliger combien les pédagogies actives accordent de place aux méthodes personnelles d'autocorrection, de contrôle par soi-même de l'assimilation des connaissances et des usages qu'elles appellent, qui implique un exercice intensifié de la mémoire et du jugement. Bien entendu, ces méthodes impliquent un travail avec les élèves sur les techniques de mémorisation, mais celui-ci se fera en relation à des contraintes de réalisation nées de l'activité, plus que par un exercice formel et mécanique de mémorisation qui n'a d'utilité que si l'on peut l'associer à une compréhension et à des actes de production. Il est certain que cela nécessite un bien plus grand degré de mobilisation intentionnelle des acteurs de la classe, enseignants et élèves, plus difficile et plus long à obtenir que celui d'une assimilation de connaissances par la contrainte, la répétition, l'imitation, l'application et l'automatisation. N'oublions pas que, dans l'enseignement magistral ou didactique élémentaire, le plus souvent, le produire opératoire des élèves reste très stéréotypé et standardisé. De ce fait, la mémorisation doit être formalisée à l'avance extrinsèquement pour permettre l'application des règles à assimiler et le contrôle de leur usage, cela sans faire appel à l'intelligence propre de l'élève. L'exigence de mémorisation y tient donc bien plus à des techniques d'évaluation externes préconçues, qu'à des attentes de compréhension internes, y compris à venir. Il peut donc ne s'agir que d'un usage relativement figé de ce qui a été mémorisé qui n'évoluera plus. Si, parce que l'on sait ses tables de multiplication par cœur, on peut éviter de faire des fautes de calcul, cela n'entraîne nullement que l'on sache en quoi consiste le choix d'une opération pour répondre à une question ou résoudre un problème nécessitant le recours à des compétences de calcul en arithmétique par l'usage de la multiplication. Il y a là un passage d'un usage automatisé de l'intelligence à sa rationalité déductive et heuristique qui ne va pédagogiquement pas de soi.

Mais, plus profondément, la critique menée par Kambouchner porte sur le lien obligatoire que feraient les pédagogies actives entre apprendre et faire, entre comprendre et opérer. Il refuse de leur concéder qu'il y ait véritablement une différence significative de puissance entre l'écoute instituée passive d'une leçon et la force d'agir, d'opérer, qui lui serait grandement supérieure en matière d'appropriation de connaissances. Il écrit :

*Mais si l'on exclut le sens limite où tout ce qui se passe dans l'esprit peut être appelé son opération, il ne sera pas vrai qu'on n'apprenne qu'en faisant, ni qu'un faire constitue toujours l'objet essentiel ou profond de l'apprendre. Il existe une multitude de cas où apprendre n'est pas apprendre-à, mais plutôt enregistrer de manière plus ou moins formelle des conditions et des indications qui ne seront mobilisées que plus tard, et parfois seulement impressionné par quelque chose dont l'exacte réalité ne se dégagera pas avant longtemps.*¹⁰⁰²

¹⁰⁰² Kambouchner. Op. cit., p. 166.

Analysons attentivement un tel argument. Il recèle en lui-même une si grande complexité qui, de ne pas être développée, ne donne pas nécessairement raison à ce que son auteur voudrait prouver. On sait aujourd'hui qu'il n'y a guère de mémorisation qui soit un simple *enregistrement*. Plusieurs raisons à cela. Ce qui est mémorisé ne l'est que selon un certain contexte qui n'est pas la seule écoute du message, mais aussi la situation affective, cognitive, sociale, linguistique, donc interactive dans laquelle la réception se produit. On sait qu'un même message de valeur abstraite, opératoire ou d'ordre fonctionnel, n'a pas un sens identique dans des contextes différents, sa dissociation du contexte particulier de sa réception nécessite pour l'élève de nombreuses transpositions, ré-élaborations, des transferts sémantiques et analogiques, des expérimentations intellectuelles et pratiques, tous nécessaires à son assimilation.

Par ailleurs, il semblerait qu'apprendre, comprendre et mémoriser, soient bien des actions mentales et pas une simple passivité. En 1990, le psychologue cognitiviste systémique J.F.Richard auquel Kambouchner fait référence dans son livre, écrit :

*Nous avons vu qu'un des effets de l'apprentissage est de permettre l'extension d'une notion à de nouveaux contextes. Cela est vrai même pour des concepts qui apparaissent élémentaires et qu'on croit maîtrisés très tôt (...). Si l'expérience d'une situation spécifique est nécessaire pour étendre l'extension d'un concept existant, a fortiori l'est-elle, pensons-nous, pour acquérir une notion nouvelle. Nous considérons que les mécanismes de l'apprentissage par l'action sont des mécanismes tout à fait généraux et qu'ils valent aussi pour les situations où l'information est transmise sur le plan verbal.*¹⁰⁰³

On entendra par *mécanisme*, au sein d'une description cognitive systémique de l'activité mentale d'apprentissage du type de celle de Richard, la mise en œuvre locale ou la description statique d'une fonction générale dynamique, ici celle de la *compréhension*, inhérente aux processus qu'engendre le système psychique décrit dans son ensemble de façon systémique. Qu'un tel travail de mise en relation soit plus ou moins fait de façon interne et dynamique dans la mémorisation par l'élève, n'implique pas que le contexte de transmission ne soit pas déjà lui aussi une action de construction contextualisée et agie de façon externe par l'enseignant, dans une certaine situation d'enseignement. Ce en quoi, on peut affirmer qu'il n'y a pas de mémorisation seulement passive, mais toujours déjà contextualisée et finalisée par la circonstance, donc agie aussi par elle. Ainsi la conformation du message diffusé par le destinataire et les circonstances de sa diffusion, influent sur la réception qu'en fera le destinataire et sur la destinée de ce message pour lui. Or circonstances et conformation externes, quant au message émis, limitent ou ouvrent à des possibilités de façon divergente et inégale, qu'elles soient actuelles ou inactuelles. Ces possibilités varient selon la réalité subjective de l'auditeur, son état d'esprit du moment, le mode adopté de présentation du donné, ainsi que selon le type de finalités intentionnelles cryptiques inscrites par l'émetteur au sein du message. Si l'on admet que l'élève ne fait pas quelque chose en écoutant, il y a toujours au moins la

¹⁰⁰³ Richard, Jean-François. *Les activités mentales*. Paris, Armand Colin, 1990, p. 176.

forme opératoire de la transmission telle que l'enseignant la pratique et elle répond forcément à un type de procédure de construction et de diffusion de l'information, à des schèmes pragmatiques de raisonnement, ne serait-ce que rhétoriques.

S'il n'y a pas plus qu'un *enregistrement*, rien de positif ne peut être préjugé ou engagé quant à l'effet d'une telle mémorisation sur le sujet auditeur et destinataire. De ne pas traduire, transposer, schématiser ou utiliser, menace le destinataire du message, l'auditeur, d'un oubli ou d'ineffectivité. Le problème de la mémoire humaine n'étant pas tant celui d'enregistrer, mais plutôt celui de pouvoir restituer délibérément, *recupérer*, quelque contenu ou de pouvoir le réactiver et l'employer, ce qui suppose une activité, un processus d'assimilation ou d'intégration, voire de réorganisation ou d'accommodation. C'est seulement dans la mesure où le contenu diffusé et rencontré est engagé dans des actions mentales de répétition, d'interprétation, de schématisation, de mise en relation, de catégorisation, de formalisation, de transposition et d'utilisation, ou dans des actions pratiques d'appropriation individuelle et d'échange, que quelque chose d'effectif advient d'une relation de la mémoire de l'élève à ces contenus qui lui sont donnés. Si mémoriser, c'est aussi pouvoir comprendre et apprendre, puis pouvoir raisonner, y compris ultérieurement, cela suppose soit de construire intellectuellement un réseau intégratif de relations entre les données, les éléments, les notions, soit de concevoir un programme d'action permettant d'utiliser ces mêmes connaissances et d'obtenir un pouvoir concret de résoudre et de trouver dans le réel. Que dans le premier cas il s'agisse plutôt d'un apprentissage par texte, d'une sémiologie syntaxique, voire axiomatique, et que, dans le second, il s'agisse plutôt d'une sémiologie heuristique et pragmatique, voire algorithmique, n'implique nullement qu'apprendre ne soit pas toujours corrélatif d'un faire, d'opérations intellectuelles et/ou pratiques qui sont autant d'actes et d'actions de la pensée sur elle-même et sur les choses, un exercice finalisé d'intelligence et de compréhension. Les exercices d'application obligatoire de l'enseignement didactique sont bien là pour rendre opératoire quelque chose qui risquerait sinon de rester sans conséquences, bien que mémorisé, ou encore, qui d'être si peu partagé, de l'élève à l'enseignant, ne peut que lui être imposé par l'usage, par le faire. Si l'intelligence est toujours celle des relations, par exemple entre fonctions et structures, ou entre énoncés généraux et exemplifications, il ne peut y avoir de déduction sans qu'une certaine procédure d'intelligence ou d'action se soit produite, quelles qu'en soient les modalités. Cela ne peut se décrire autrement que comme une opération, une procédure opératoire ou un ensemble d'actions coordonnées et régulées. Pourquoi cela ne serait-il pas un faire ? Sur le plan linguistique, on sait qu'un mot nouveau ne se comprend et ne s'assimile que si l'on l'utilise dans une phrase originale, dans une production d'énoncé. Pourquoi l'intelligence devrait-elle toujours se voir dissociée de façon platonicienne des formes de son effectuation, des techniques et des activités ; n'y a-t-il donc point un devenir matériel et pratique du concept dans des actes et des pratiques du sujet

humain apprenant ? Apprendre n'est-ce pas aussi actualiser physiquement, agir linguistiquement et inscrire techniquement quelque vision cognitive de soi et du réel ?

Qu'on puisse être *impressionné* par un message, ou que l'on reçoive passivement *des conditions et indications qui ne seront mobilisées que plus tard*, renvoie la situation d'enseignement à une indétermination contemplative qui n'est pas sa règle unique, si ce n'est à s'adresser à ceux qui savent déjà et qui pourront peut-être plus tard, mais pas encore. Au contraire, on peut soutenir qu'un savoir enseigné est nécessairement toujours déjà déterminé par un ensemble de conceptions et de techniques opératoires, matérielles ou mentales, qu'il rend possible et doit permettre d'acquérir et de développer, qu'elles soient langagières, mémorielles ou instrumentales. L'image du savoir, sa valeur évocatrice ou symbolique, n'est pas sa finalité scolaire qui est plutôt de pouvoir l'utiliser et de devoir s'y engager afin qu'il prêle à conséquence. Par ailleurs, s'il n'y a autour de ce savoir transmis unilatéralement par la parole et l'image, nulle action opératoire, nulle expression langagière singulière, nul échange communicationnel, nulle réactivation de la compréhension, nulle interprétation de son sens, ni transposition, tout ceci mené dans des actes du sujet élève au sein de ce rapport social qu'est la situation scolaire, il ne prêtera que peu à conséquence. Ou bien, il faudra que de telles médiations se fassent ailleurs, en famille, entre enfants ou dans des situations de socialisation impliquant des actes, des opérations, des productions. Qu'il y ait par ailleurs des effets différés dans la réception d'un savoir, cela a été admis et établi par les psychologues de l'éducation et les psychanalystes, mais cela ne signifie pas qu'un tel savoir différé soit jamais dissociable de pratiques opératoires et d'actes qui sont seuls garants d'une appropriation, voire d'une interprétation de son sens qui, sans se réduire au contenu de ces actes, est tout de même suscitée par eux. Quant à l'écoute passive de l'élève, elle n'est efficace la plupart du temps et ne prêle à conséquence que parce qu'elle est mue par des intentions actives qui organisent l'information à dessein. Quand on écoute, il y a des dispositions qui sont plus ou moins mobilisées et organisées pour retenir et utiliser l'information. Il y a donc bien ici mise en œuvre d'opérations, ne serait-ce que parce que l'écoute active est déjà élaboration, mise en relation, anticipation d'une action. Selon Richard, les activités cognitives se divisent en comprendre, raisonner et évaluer. Or dès que l'on veut comprendre et donc aussi apprendre, on construit des interprétations, on intègre le donné ou le perçu à un réseau de relations qui permet de le mémoriser, ou de modifier un ensemble de connaissances préalables déjà schématisées. Par ailleurs, la mémoire, elle-même, est une complexité, partagée en plusieurs types de dispositions qui ne sont pas nécessairement toujours mobilisées de la même manière, ni non plus toujours conjuguées. Il y a en elle différents degrés d'élaboration, de mise en relation, de direction, de saisissement des objets. Pas plus que nos autres dispositions psychiques et cérébrales, la mémoire n'est réductible à une pure passivité : elle présuppose attention à et visée intentionnelle, une certaine constructibilité des données et donc de la perception de celles-ci.

Pour autant, Richard distingue bien la *pensée dirigée*, finalisée, de la *pensée vagabonde*, sans coordination apparente, qui s'apparente à l'imagination créatrice de l'art, mais qui diffère de la précédente¹⁰⁰⁴. Cette pensée *vagabonde* est sans direction et indépendante des contextes sensoriels, n'est pas dénotative, ni ne paraît nettement distincte. Or la pensée, effectivement, peut s'abstraire du réel objectif et penser de façon déliée à ce qui la constitue en son être propre, sans se préoccuper d'agir ou de faire, mais il s'agit là de ses pouvoirs méditatifs et contemplatifs, voire visionnaires et spéculatifs, ou de sa disposition transcendantale. Dès qu'on quitte l'attitude naturelle de la pensée objective et positive qui est celle de la psychologie scientifique, Husserl affirme bien que la pensée peut se rassembler en elle-même dans sa propre puissance intentionnelle, en réserve de toute action et perception externe qui est l'acte de sa réduction transcendantale. Il s'agit alors d'une *subjectivité entendue en un sens plus radical que cela peut jamais être le cas en psychologie*. Ce faisant elle se livre à l'écart de la pensée et du réel objectif, révèle cette pure passivité originnaire de la sensibilité qui nécessite inévitablement un retour intentionnel et rationnel vers le réel, dans l'investigation réfléchie de la pensée sur la pensée et les choses, mais aussi dans le rapport à autrui et aux actes. Husserl remarque tout de même qu'une telle subjectivité transcendantale doit se retourner vers le *pré-donné*, vers le *monde originnaire de la vie*, mais aussi vers les *opérations subjectives* qui engendrent le rapport de la pensée au monde. Ce qui nécessite, toujours selon Husserl, de devoir :

*(...) examiner la part du logique, des opérations logiques de la conscience au sens le plus large, des opérations de la raison connaissante, dans l'édification du monde.*¹⁰⁰⁵

Or ajoute Husserl, une telle subjectivité transcendantale qui se tourne vers ce qui la constitue de façon originnaire, découvre qu'elle n'a jamais été une pure passivité dans la saisie de ses objets, mais toujours déjà une activité, une forme opératoire :

*Toute orientation de la saisie qui maintient ce qui fut donné dans le flux de l'expérience sensible, comme orientation attentive qui pénètre dans ses propriétés par l'effet d'une contemplation, est déjà une opération, une activité de connaissance de degré inférieur, pour laquelle nous pouvons parler d'acte de jugement.*¹⁰⁰⁶

Ce en quoi, Husserl rejoint Rousseau. Or, si l'écoute apparemment immédiatement passive de l'élève peut produire des effets ultérieurs d'intelligence, c'est bien parce que l'attention en son sein est déjà mobilisée et rassemblée intentionnellement par quelque attrait, donc par l'activité ou l'intérêt envers quelque chose, au minimum de façon inconsciente et purement associative, mais suffisamment captivante. Sinon un élève n'écoute que pour rien, ou pour autre chose, mais qui diffère de ce qui est abordé et de la destination que l'enseignant veut lui donner. Certes cela est possible, la distraction et le détour évocateur sont des formes d'intelligence et d'interprétation, mais en quoi cela est-il nécessairement le contraire d'actes de production à venir, ou détaché de toute

¹⁰⁰⁴ Richard, Jean-François. *Les activités mentales*. Paris, Armand Colin, 1990, p. 275-277.

¹⁰⁰⁵ Husserl, Edmund. *Expérience et jugement*. Paris, Vrin, 1970, p. 59.

¹⁰⁰⁶ Husserl. *Ibidem*, p. 70.

dimension opératoire, qu'elle soit intellectuelle ou pragmatique et empirique ? N'est-ce pas revenir à l'opposition aristotélicienne de la contemplation et de l'action qui repose sur une hiérarchie pré-établie et réaliste de formes immuables ? Pour autant, on comprend bien ici que Kambouchner veut séparer la pensée, l'attention de celui qui écoute et apprend, de tout contexte fonctionnel et instrumental, restituer à l'élève les pouvoirs d'imaginer et de concevoir, de mémoriser sans comprendre aussitôt, et, qu'apprendre quelque chose, n'a pas pour lui toujours le sens finalisé d'une application et d'un produire. Toute la question étant alors de savoir pourquoi les opérations de pensée, la construction des connaissances, ne sont pas aussi de l'ordre de l'action, tôt ou tard également les corrélats d'un faire, donc de procédures empiriques et techniques. Pour penser, faut-il donc nécessairement interrompre tout faire, toute production ? Si on sépare, dans l'apprentissage, la dimension logique et synthétique de la pensée, comme ensemble d'opérations et de construction épistémiques, de la réalisation pratique, d'un programme d'action sur les choses, qui est également opératoire mais par des manipulations, il faut dissocier absolument les formes et les capacités de l'intelligence pratique de celles de l'intellection formelle. A-t-on légitimement le droit à une telle dissociation sur les plans épistémologiques et pédagogiques ? Avec les enfants jusqu'à un certain âge de leur vie, il apparaît que cela n'est guère possible, la dynamique de l'activité corporelle et opératoire concrète procédurale et fonctionnelle se mêlant toujours nécessairement à l'intelligibilité relationnelle et langagière. Dans les deux cas, comme le soutient la psychologie cognitive, n'y a-t-il pas une détermination du comprendre et du raisonner qui passe nécessairement par des tâches et des procédures, donc par un faire ? Ecouter un cours, c'est aussi prendre des notes, interrompre l'exposé par une question, dessiner quelque chose sur le papier, discuter du contenu en aparté, relire simultanément le passage d'un texte non fourni corrélé à l'exposé, puis rédiger ses notes après-coup, etc. Et si penser et concevoir ne sont point effectivement toujours un faire, quelle signification doit-on donner à la nécessité dans l'intelligence humaine de confirmer l'intellection, la compréhension et la représentation, par des actes et des actions, par des productions du corps et de la main dans le monde et sur les choses ? En 1990, Richard, pour sa part, après avoir fait mention de l'irréductibilité dans la connaissance scientifique de la systématisation relationnelle sur la procédure opératoire concrète et/ou fonctionnelle, et rappelé la position de Bachelard d'une rupture qualitative entre l'empirique et le rationnel, écrit :

*Que les experts d'un domaine aient une représentation relationnelle des connaissances est indiscutable, même si celle-ci ne fait pas l'objet d'un enseignement. Que cette représentation soit, d'une part, plus économique et, d'autre part et surtout, qu'elle soit la seule qui permette de fournir des preuves est non moins indiscutable. Ce n'est pas une objection à l'idée que le procédural est une étape essentielle à la construction du relationnel et que cette étape ne peut pas être court-circuitée.*¹⁰⁰⁷

¹⁰⁰⁷ Richard. Op. cit., p. 178.

Ne s'agit-il pas là encore de ce passage du *réussir* au *comprendre* dont parle Piaget et qui nécessite une progression où, à partir de procédures spontanées sur des problèmes rencontrés en situation, par abstraction réfléchissante, on accède peu à peu à la conceptualisation du donné à partir du moment où l'on s'est fixé librement des buts de résolution ? Ce en quoi, *réussir*, qui est comprendre en action une situation, serait le complément et/ou le précédent de *comprendre*, qui est de résoudre un problème abstraitement à partir d'une intelligence organisée des liaisons et des difficultés qui s'y sont présentées dans les actions menées pour lui trouver une solution. Or n'est-ce pas là reconduire très classiquement la différence entre la synthèse empirique, inductive, et l'analyse intellectuelle, déductive et systématique ? On répondra par la négative, parce qu'ici l'activité finalisée et opératoire du sujet, qu'elle soit expressive, expérimentale, résolutoire, ou réalisatrice, éventuellement coopérative, a pris la place de la simple observation ou intégration individuelle de données, plus ou moins passive et disciplinée, sur laquelle reposerait la perception d'un objet de pensée avant son intellection.

7-2-3 Réfutations des objections.

Nous ne prétendons pas ici mettre fin à la discussion qui précède par des solutions ou des arguments de valeur définitive et de nature dogmatique. Essayons seulement de voir comment celle-ci donne lieu à des orientations pédagogiques pratiques qui se présentent comme autant de réponses aux difficultés pédagogiques et théoriques rencontrées. Se proposant de reconstruire l'école au delà de sa crise contemporaine, Kambouchner dégage de la situation actuelle du système éducatif trois leçons. Il nous invite d'abord à une certaine sobriété quant à la définition des fonctions de l'école en regard de l'histoire et des ses tragédies collectives, ce qui nous interdit de confondre absolument éducation et utilité, instruction et éducation morale et sociale homogène. Il y a là Condorcet. Puis, il incite à ne pas donner à ce qui s'affirme désormais comme science positive, le discours pédagogique, alors qu'il ne l'est que très partiellement, une autorité souveraine qui est le plus souvent plus idéologique qu'objective. Il y a là Foucault. Enfin, il rappelle qu'au delà des contraintes d'adaptation de l'école aux nouveaux besoins intellectuels, techniques et sociaux, on ne saurait renoncer à dispenser au plus grand nombre une éducation culturelle classique par le moyen de la connaissance des œuvres, parce que seule une telle formation est susceptible d'élargir l'esprit et de permettre l'extension de la démocratie. Il y a là Hegel et Alain. Dans tous les cas, cela appelle le maintien de l'indépendance intellectuelle des disciplines et des contenus sur les modes pratiques et finalisés de socialisation, de ne pas faire de l'idéal pédagogique la norme de l'enseignement et de ne pas substituer à l'étude des œuvres le développement d'objectifs de compétence pragmatiques et instrumentaux.

Tout d'abord, on observera que les pratiques coopératives en classe n'impliquent nullement la confusion des normes culturelles et morales, mais sont un moyen de relier le rapport au savoir, à

la culture et à soi avec la relation à l'autre et à la règle sociale de façon concrète, comme un vécu d'expérience. On répondra, encore, que les recherches en pédagogie, celles des actuelles sciences de l'éducation, ne configurent pas une doctrine politique obligatoire homogène, mais se tiennent au carrefour réflexif et expérimental de plusieurs domaines de connaissance. Parce qu'elles relèvent des enquêtes des sciences humaines et sociales et des pratiques d'enseignement, elles ne produisent pas que de l'idéologie, si ce n'est quand leurs divers résultats se voient idéologisés dans des rapports de pouvoir qui ne sont pas nécessairement de leur fait. On ajoutera que le recours à l'activité, à l'éveil, à l'investigation, au projet et à la découverte, dans l'enseignement, n'implique pas la disparition du contact avec les œuvres et leur connaissance, mais introduit des biais nouveaux pour y accéder, tout en articulant celles-ci, justement, avec les circonstances vécues par les élèves du contemporain. Pourquoi la découverte et l'étude du monde actuel et de la réalité, en classe, devraient-ils exclure la culture des grandes œuvres du patrimoine littéraire et culturel ? L'un est-il absolument l'antagonique de l'autre ? Une *culture substantielle* doit-elle se réduire à la connaissance, d'ailleurs souvent simplifiée et scolaire, d'œuvres intellectuelles, littéraires et artistiques, hors de tout contexte contemporain, technique, économique, juridique, scientifique et social ? Voire, une telle connaissance des œuvres, doit-elle se diffuser et se produire dans une rupture culturelle exclusive avec le contexte social commun ? Une telle rupture, la sociologie nous montre qu'elle n'est en réalité accessible qu'à des marginaux ou à des privilégiés, ou ne se supporte que d'une position éthique d'indépendance des enseignants très forte, rare et assez isolée.

Par ailleurs, ne faut-il pas éviter de confondre une situation scolaire fondée sur des pédagogies actives avec activités et actions extra-scolaires ? Rappelons que la dimension fonctionnelle des pédagogies actives, dans son inspiration pragmatique, dépend avant tout d'une conception psychopédagogique du progrès individuel et commun des élèves et donc pas d'une simple volonté d'adapter et de réduire les enseignements dispensés aux besoins actuels de la société en termes d'intégration professionnelle et économique. Ce qui n'implique pas non plus de ne pas introduire les élèves à la réalité des métiers, des techniques et des modes de vie de cette société, y compris à titre d'objet d'étude et d'observation. Or peut-on véritablement opposer la culture savante et philosophique, avec celle pragmatique et utilitaire qui permet de vivre et de prospérer dans sa propre société ? On pourrait encore remarquer qu'une telle culture générale n'a jamais été acquise et diffusée véritablement qu'auprès d'une élite sociale extrêmement minoritaire et qui n'y accède intelligemment, en sachant tout autant se positionner par rapport au contemporain, que parce elle en possède déjà plus ou moins l'usage par connivence culturelle, comme a pu le montrer, là aussi, la sociologie. Toute transmission de celle-ci de manière massive par le système éducatif commun, rencontrant d'infinies difficultés, si ce n'est à réclamer un effort pédagogique exceptionnel que peu d'enseignants assument véritablement. Or cela ne suppose-t-il pas d'introduire dans les pratiques scolaires une liberté d'activité, de réflexion et d'expression, de favoriser des pratiques coopératives,

569

de supprimer toute sélection et de disposer de moyens matériels et humains importants ? Ne faut-il pas aussi pouvoir créer des solidarités intellectuelles et morales entre élèves, puis entre élèves et enseignants ? Des solidarités qui n'existent pas spontanément dans les établissements et sont le plus souvent déjà marquées par les différences sociales.

Hormis un enseignement élémentaire et fonctionnel de masse commun, puis professionnel, il ne paraît pas qu'un Etat d'un pays industriel ait pu assurer une telle accessibilité à la culture pour tous, mais seulement pour certains, indépendamment de toute ségrégation délibérée. Par ailleurs, y a-t-il jamais eu un enseignement commun institutionnel, intellectuel et discursif, socialement valorisé et valorisant pour ceux qui le reçoivent, qui ne soit pas aussi étroitement déterminé par des fins sociales d'utilité et donc nécessairement relié aux enjeux techniques, économiques et politiques de son temps ? Kambouchner écrit :

*C'est que l'éducation rhétorique n'était pas seulement destinée à former des érudits et des maîtres capables d'en assurer la pérennité : elle était conçue pour former des hommes d'action, c'est-à-dire au premier chef des politiques – la liaison des connaissances littéraires et scientifiques avec l'habileté politique ou pragmatique étant cela même que Platon y avait dénoncé, sans du reste parvenir à autre chose qu'à en proposer une version alternative.*¹⁰⁰⁸

Or ce qui est dit là des enseignements rhétoriques des grecs de l'antiquité, est-il foncièrement différent des enseignements classiques du lycée français du début du vingtième siècle ? On peut défendre l'enseignement d'une telle rhétorique et sa nécessité intellectuelle générale, s'il vient à disparaître dans l'idéal et les orientations des élites sociales et des gouvernants, c'est que les enjeux sociaux et politiques dominants s'en sont éloignés au profit d'autres moyens intellectuels et culturels. On peut le déplorer, par attachement à la grande culture rhétorique et scientifique libérale des débuts de la modernité, on ne peut pas croire que cela soit dû à des erreurs de jugement, ou à l'obscurantisme prétentieux imputé aux nouvelles sciences sociales.

Par ailleurs la maîtrise de tels moyens intellectuels et culturels, dans la mesure où ils donnent accès à des pouvoirs, a-t-elle jamais été donnée, rendue accessible par les institutions scolaires seules, ou même simplement été accessible au plus grand nombre ? La plupart du temps, n'a pu s'en rendre maître au sein des institutions d'enseignement, puis les utiliser dans leurs vies, qu'une petite partie de la population, cela quelles qu'en soient les raisons et quelle que soit leur provenance sociale et leur parcours culturel. Et, sans entrer ici dans des explications sociologiques, la question de la formation intellectuelle du plus grand nombre ne peut se voir réduite à un type d'enseignement, à une seule méthode, ni même à un corpus de référents. Peut-être, justement, parce qu'elle dépend toujours déjà d'emblée de l'usage implicite que l'on aura des référents, de l'exercice intellectuel et social qu'ils appellent plutôt que de ce qu'ils sont en eux-mêmes. Sérieusement, quels sont aujourd'hui les élèves qui, à dix onze ans, lisent, au moins un peu attentivement et par eux-mêmes, Homère, D.Defoe, J.Verne, F.Cooper, A.Dumas, La Fontaine, H.Malot, V.Hugo ou P.Loti,

¹⁰⁰⁸ Kambouchner. Op. cit., p. 276.

y compris dans des versions rendues plus accessibles ? De plus, que des référents culturels et disciplinaires précis permettent de développer certaines capacités intellectuelles et morales, n'implique pas qu'elles ne puissent s'exercer autrement et avec d'autres référents, sans pour autant perdre en complexité. L'intelligence n'est pas que disciplinaire. Après tout, depuis soixante ans, en France, les élites sociales sont bien plus formées aux mathématiques et aux techniques industrielles qu'à la rhétorique et à la littérature, cela les a-t-il pour autant rendu moins capables ? Par ailleurs, l'implacable sélection de ces mêmes élites sociales par la rhétorique, cela jusqu'à la seconde guerre mondiale, a-t-il jamais permis la démocratisation intégrale de la société française ? Pas non plus, dans la mesure où cette rhétorique n'est pas si accessible en soi au plus grand nombre, y compris quand il est scolarisé pour la découvrir et se l'approprier, et même en français courant.

La question de l'exercice individuel et de l'usage social des référents, la dimension pragmatique du savoir, le type de faire culturel auquel il est relié, sont donc aussi importants que le degré de complexité et la qualité de ceux qui sont abordés dans l'acculturation scolaire. Or un tel usage n'est pas qu'intellectuel, l'intelligence et ses pouvoirs pratiques n'est pas réductible et assimilable à la seule possession des référents de la culture générale, encore moins dans sa forme scolaire didactique. Certains élèves savent beaucoup de leurs professeurs, par imitation et reproduction, mais ne peuvent rien en faire de significatif dans leurs existences personnelles. Tout savoir et interrogation de son sens, s'inscrivent dans des horizons existentiels, techniques et sociaux, qui ne sont pas que théoriques. C'est bien plutôt l'exercice des facultés autour des référents et de leur destination et spécificité qui prédominent et le type d'usage social et culturel plus ou moins intense et complexe que l'on en a, pas seulement en soi la qualité de ces référents. C'est pourtant bien ce qu'observe Kambouchner lorsqu'il remarque que l'on retrouve dans les objectifs des nouvelles pédagogies l'appel à des capacités qui se forgeaient autrefois dans l'éducation scolaire antérieure qu'il désigne comme classique :

*Et lorsqu'on retrouve, bien tardivement et sous une forme très édulcorée, certains des objectifs de cette éducation, en souhaitant que tous les élèves des lycées et collèges apprennent à exposer et à argumenter, on affecte de croire que cet apprentissage n'implique aucune préparation, comme si les moyens ne s'en trouvaient pas toujours du côté de la connaissance des langues, de l'expérience des subtilités textuelles, d'une pratique soutenue du raisonnement mathématique et scientifique, de la composition originale de textes longs, et d'une sollicitation maximale de la mémoire avec une conscience acquise d'une certaine topique, dans les matières logiques, empiriques, historiques et poétiques.*¹⁰⁰⁹

Encore une fois, n'y a-t-il pas là quelque réduction et simplification des orientations évoquées ? Relevons que cet enseignement qui mêle les langues, les mathématiques et les sciences, est historiquement des plus récents, puisque l'histoire des institutions scolaires françaises a longtemps reposé sur leur opposition exclusive selon les orientations politiques des gouvernants, cela jusqu'au début du vingtième siècle. Durkheim rappelle que les sciences expérimentales et les mathématiques

¹⁰⁰⁹ Kambouchner. Op. cit., p. 277.

ont longtemps été prohibées par les droites politiques dans la formation des élites, parce que considérées comme trop subversives. Vers 1904, Durkheim écrit :

*Or par un singulier revirement, à partir du 19^e siècle, au lendemain de la Révolution, il se noua comme une alliance entre l'humanisme et l'Eglise. Les représentants du traditionalisme, en matière religieuse aussi bien qu'en matière sociale et politique, virent, à tort ou à raison, dans le vieil enseignement littéraire, le meilleur auxiliaire de ce qui leur paraissait être la saine doctrine, tandis que l'enseignement scientifique leur était suspect.*¹⁰¹⁰

Or il ne semble pas qu'il se soit jamais explicitement et intégralement agi, cela dans l'ensemble des méthodes pédagogiques nouvelles depuis Rousseau, de faire disparaître tous les composants du savoir et de la culture, ou de la réalité physique, dans leur dimension de complexité intellectuelle, référentielle, catégorielle et topique, pour leur substituer l'exercice appauvri de capacités cognitives et langagières existant en soi, détachées de tout objet d'étude un peu consistant et donc *formelles* au sens de Durkheim :

*(...) depuis le VIII^e siècle nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir. Suivant les temps le formalisme a été successivement grammatical, logique ou dialectique, puis littéraire (...); pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives, des notions aussi adéquates que possible des choses déterminées, mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, là l'art de s'exprimer.*¹⁰¹¹

Certes, nous avons vu qu'une telle dissociation des capacités mentales, linguistiques et cognitives, de la maîtrise de contenus culturels particuliers existait au sein des dispositifs pédagogiques issus de la psychologie scientifique, mais si elle peut écarter effectivement l'importance accordée aux disciplines strictement littéraires et herméneutiques, considérées *formalistes*, elle n'exclut jamais la relation au langage, à la parole et à l'écrit, aux mathématiques et à la logique, aux techniques et aux sciences expérimentales. Admettons qu'il y a là effectivement une rupture historique qu'on peut regretter, mais dont nous avons montré qu'elle procède d'un mouvement historique profond et ancien, lié à l'émergence même de la modernité et de ses contradictions depuis le 18^e siècle.

Dans les méthodes nouvelles, à la différence des méthodes dogmatiques et catéchétiques, il s'est toujours effectivement plutôt agi d'aborder les contenus, quels qu'ils soient, par l'activité concrète et dans la dynamique de l'échange et de la coopération. Cela, parce qu'elles suscitent et soulèvent des formes d'intelligence collective et individuelle qui engagent ensuite l'effort personnel et collectif plus avant dans l'investigation des objets de connaissance, qu'ils soient textuels, intellectuels ou pratiques. Par ailleurs, comme le dit encore Durkheim dans un sens très proche de Kambouchner, mais plus accessible à la question de l'investigation du réel comme une dimension pédagogique, il n'y a pas effectivement d'éducation purement intellectuelle, de *pédagogie formaliste*, la formation de l'esprit passe aussi par l'investigation des objets réels dans les diverses

¹⁰¹⁰ Durkheim. *L'Évolution pédagogique en France*. Paris, Puf, 1990, p. 364.

¹⁰¹¹ Durkheim. *Ibidem*, p. 320.

matières scientifiques de l'enseignement. Il n'est donc pas étranger à l'idée d'une pédagogie expérimentale, fondée sur l'expérimentation par les élèves des objets de connaissance. Il écrit :

*L'objet est donc un facteur essentiel de l'éducation intellectuelle ; il est impossible de cultiver l'esprit par des exercices purement formels. Le rôle des objets, de la matière de l'enseignement, par conséquent, est même d'autant plus important que la manière dont il faut réfléchir varie suivant la nature de ces choses. (...) Il y a donc des habitudes à acquérir que l'esprit ne peut prendre qu'en entrant en rapport avec les diverses sortes de réalité qu'il est appelé à rencontrer et sur lesquelles il doit se former.*¹⁰¹²

Bien évidemment, dans une pédagogie d'investigation, il y a la dimension d'une situation plus ouverte qui ne s'inscrit pas a priori nécessairement et immédiatement dans l'ordre d'un savoir, mais elle n'implique pas non plus l'économie de ce savoir. Si l'enseignant est ignorant et peu averti de la complexité des savoirs et des actes d'apprentissage une telle difficulté se présentera, pas sinon. Par ailleurs de telles méthodes expérimentales ne sont pas non plus incompatibles avec des moments de transmission magistrale, à condition qu'il y ait une articulation entre les différentes approches possibles des référents, ce qui suppose, certes, la construction d'un cadre institutionnel extrêmement fort et coûteux en temps et moyens. Des enfants de neuf-dix ans qui, tous ensemble, composent, impriment et diffusent régulièrement un journal d'information, entretiennent une correspondance suivie avec d'autres élèves, rédigent des livrets d'expérience ou d'enquêtes et des exposés, n'apprennent certes pas à écrire des contes comme Perrault et Dickens, mais très rapidement ils savent l'orthographe et la grammaire, cela sans avoir besoin de faire des dictées. Il suffit qu'il y ait eu un travail réflexif de fait avec l'enseignant sur les difficultés orthographiques, cela autour de la compréhension des textes rédigés par les élèves et des réactions des lecteurs, accompagné d'un usage de manuels ou de fichiers grammaticaux (auto-correcteurs) et de dictionnaires accessibles directement aux élèves.

Par ailleurs, en quoi un exercice intellectuel oral et déjà réflexif, parce qu'il anticipe du savoir, s'il est accompagné d'une découverte progressive de référents culturels complexes impliquant leur discussion, leur utilisation, voire aussi de démarches de production de référents par les élèves, est-il nécessairement formel ? Prenons un exemple d'école primaire, en assumant qu'il le soit. Ne peut-on pas interpréter de vive voix avec les élèves le sens d'un conte qui leur a été lu, le discuter et l'analyser à partir de leurs représentations, puis les inciter à en composer un à leur façon, après en avoir lu plusieurs avec eux, cela avant qu'ils n'aient appris tous les contes qu'ils seraient susceptibles de connaître en théorie ? Ne peut-on pas ensuite s'exercer avec eux à la mémorisation d'une telle histoire et à sa reproduction, en faisant alterner celle-ci avec un travail de mémorisation des textes déjà découverts, y compris de récitation ? N'est-ce pas s'avancer excessivement que de voir dans l'incitation à la pratique de l'échange et de la discussion, de l'élaboration langagière de la

¹⁰¹² Durkheim. *L'Évolution pédagogique en France*. Paris, Puf, 1990, p. 365.

pensée, le simple règne de l'opinion et pas aussi, dans l'expression orale, la production de connaissances effectives dans des actes de langage ? Bien évidemment, cela présuppose que l'enseignant ait un peu étudié, en lettres et linguistique, la morphologie des contes et des récits, leur vocabulaire et leur sens, qu'il en connaisse beaucoup ou aime à en découvrir et qu'il soit capable de favoriser chez les enfants des interprétations et d'en écarter d'autres. Encore, il faut qu'il soit capable de repérer des besoins de vocabulaire et de guider des énonciations, de favoriser la fabrication de contextes de sens avec les enfants qui ne se limitent pas au présent et au local. Il faut ensuite qu'il se montre capable à cette occasion d'induire des usages langagiers étrangers aux élèves et de répercuter leurs efforts et d'institutionnaliser et de formaliser avec eux les choses découvertes. En quoi cela interdit-il l'accès progressif aux connaissances savantes et aux grandes œuvres de la culture ? Le problème est bien plutôt celui du niveau de culture réelle de l'enseignant, dans différents domaines, que la méthode employée.

On voit, de la sorte, que la discussion sur les méthodes pédagogiques s'engage et se fait souvent plutôt mal, parce qu'elle amalgame trop facilement les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage et les orientations pédagogiques elles-mêmes. On peut d'ailleurs tout à fait concevoir de manière délimitante, comme le fait Rousseau, que les méthodes et les démarches pédagogiques ne sont ni ne doivent être à tous les âges identiques et que les pédagogies *actives* ne sont valables qu'à certains âges ou niveaux, dans des circonstances limitées et pas pour tous les objets de travail que peut rencontrer un élève de la petite école à l'université. Qui dira le contraire ? Ce serait de l'aveuglement que de prétendre qu'il n'existe qu'une seule méthode pédagogique possible et que l'une est nécessairement exclusive de toute autre démarche, voire parce différente de l'enseignement magistral et seulement textuel, destructrice de tout savoir. Ce serait tout autant un aveuglement que de prétendre que les aptitudes intellectuelles se forment toutes seules indépendamment de toute étude et assimilation de contenus scientifiques, littéraires et culturels, déjà constitués et devant être abordés tels dans leur spécificité. Pour autant, on ne dira pas que la lecture et l'analyse d'un poème requiert nécessairement la même démarche d'assimilation et de compréhension que l'étude d'un problème de géométrie ou de biologie ou la réalisation d'une peinture. Peut-être parce que, phénoménologiquement et psychiquement, le corps, les perceptions, le langage, l'intelligence, la main et le regard, la pensée, ne s'y positionnent pas exactement tous de la même façon dans la relation aux objets.

7-2-4 Définitions et confrontations.

Au delà de la dispute philosophique, comment alors définir ces pédagogies nouvelles sans les réduire à une unicité idéologique un peu trop générale ? Cela paraîtra d'autant plus nécessaire à la critique philosophique, que de telles pédagogies, sur les plans théorique et pratique, sont loin d'être homogènes et unifiées. Si une telle unicité a pu sembler tendre à se forger et s'imposer, c'est

du fait de leur fondation épistémologique, problématique depuis le 19^e siècle, sur une psychologie scientifique et positive, toujours soucieuse d'unifier elle-même systématiquement ses propres objets et résultats théoriques et pratiques, y compris sur les questions dites psychopédagogiques. En 1947, le psychologue D.Lagache n'écrivait-il pas à ce propos :

*Naturalisme et humanisme conçoivent d'une façon différente les faits psychologiques. Le naturalisme tend à éliminer la conscience et à traiter les faits psychologiques comme des choses ; et ce « chosisme » trouve sa forme la plus radicale et la plus cohérente dans le béhaviorisme watsonien ; l'objet de la psychologie est la conduite dans ce qu'elle a d'extérieur et de matériel. L'humanisme, plus traditionnel, admet que les faits psychologiques sont des « consciences » (Sartre), des « expériences vécues » (W.Stern) ou des « expressions » (Jaspers, Lagache), dans lesquelles on lit les expériences vécues par autrui ; la psychologie humaniste est centrée non pas sur la conduite observée mais sur l'existence vécue.*¹⁰¹³

Or derrière cette différence entre humanisme et naturalisme, qui recoupe celle, pédagogique, de l'étude des œuvres de culture ou du développement de capacités mentales quantifiables, pointe la question des formes de l'intelligence, donc aussi celles de la nature de l'instruction et de l'apprentissage, ainsi que du rapport de l'action éducative aux personnes prises dans leur irréductible singularité. Lagache, qui n'est pas béhavioriste parce qu'il est aussi un psychologue clinicien, soucieux des personnes, écrit encore :

*Lorsque nous abordons la question de l'intelligibilité des faits psychologiques, nous voyons les psychologies naturalistes construire des lois analogues aux faits de la nature, s'exprimant autant que possible dans des relations quantitatives (...) dont les caractéristiques s'expriment dans une courbe, comme par exemple les lois de l'apprentissage. La psychologie humaniste s'appuie non pas sur des lois mais sur des types idéaux ou des relations idéales, synthèses limitées servant à comprendre plus qu'à expliquer ; l'étude du caractère réclame une méthode non pas statistique mais qualitative, intuitive, artistique ; elle ne peut se désintéresser des formes corporelles dans lesquelles s'exprime la vie.*¹⁰¹⁴

Ce en quoi, si l'on cherche la genèse des théories pédagogiques actives et de leur application institutionnelle, dans l'histoire des idées psychologiques, on trouve une division théorique qui n'est pas sans incidences, toujours actuelles, sur la compréhension de la nature de l'activité dans les situations scolaires. Elle oppose, contradictoirement, ceux qui pensent en termes de comportements et de procédures d'apprentissage selon des schémas de compétences fonctionnelles évaluables quantitativement, relativement indifférents aux disciplines comme œuvres de culture, et ceux qui pensent en terme d'expression subjective singulière et commune, progressive et dynamique, aussi pratique et opératoire, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage interactives par rapport à des objets librement choisis par les élèves, mais pouvant être aussi transmis ou induits d'autorité. Si ces derniers, parce que plus soucieux d'épanouissement personnel que d'instruction, peuvent se détourner des disciplines instituées et des œuvres, ils ne sont pas pour autant dans une perspective

¹⁰¹³ Lagache, Daniel. *L'unité de la psychologie*. Paris, Puf, 1983, p. 20-21.

¹⁰¹⁴ Lagache. *Ibidem*, p.22.

d'instrumentalisation des savoirs scolaires en termes de simples performances cognitives, ni non plus insensibles à la question de la culture générale et de ses pouvoirs formateurs et fondateurs.

En 1988, le sociologue P. Perrenoud qui oppose didactiques traditionnelles et nouvelles, écrit pour expliquer l'apparition et la diffusion des secondes dans les pratiques d'enseignement :

*En gros, on peut dire que les didactiques nouvelles, nées d'une critique des didactiques traditionnelles, se présentent comme des alternatives proposées à tous ceux qui ne se satisfont pas des formes classiques de l'enseignement et du travail scolaire. Dépouillées de leur forme canonique, elles sont, en pratique, ce qui reste des pédagogies alternatives, actives, coopératives, institutionnelles ou modernes lorsqu'elles se diffusent au-delà des mouvements pédagogiques qui leur ont donné naissance, lorsqu'elles sont reprises, sensiblement édulcorées, par les rénovations officielles qui touchent notamment l'enseignement de la mathématique, de la langue maternelle et des disciplines dites d'éveil ou d'étude de l'environnement. L'historien des idées pédagogiques attribuera ces idées à tel ou tel père fondateur, Freinet, Bovet, Dewey, Ferrière, Claparède, Decroly, Piaget et quelques autres. Mais à force d'être évoquées, sinon mises en pratique massivement, dans les cercles qui vont s'élargissant, ces idées sont tombées dans le fond de la pensée pédagogique. Elle alimentent d'innombrables discours sur les réformes sans que les intéressés sachent très bien d'où viennent ces idées, ce dont ils se soucient d'ailleurs assez peu.*¹⁰¹⁵

On remarquera, d'après cette citation, que, non seulement les méthodes pédagogiques nouvelles ont la plupart du temps, en se diffusant, perdu beaucoup de leur signification philosophique, politique, éthique ou psychologique spécifique, mais que, d'autre part, d'avoir été intégrées à des dispositifs de rénovations officiels des institutions scolaires les a rendu illisibles et confuses, d'autant plus du fait de leur caractère obligatoire. Cela est d'autant plus accusé, dès que les auteurs et promoteurs de ces dispositifs de réforme des programmes et des pratiques d'enseignement, au sein des administrations publiques, se sont inspirés de modèles cognitivistes ou ergonomiques absolument inconnus des praticiens de l'enseignement. Ce faisant, elles laissent des traces pratiques en donnant lieu, dans les écoles, à des orientations en rupture avec les formes de didactique traditionnelle.

Il a souvent été mentionné qu'une telle *didactique traditionnelle* avait été décrite et donc conçue et codifiée après-coup, du fait de l'opposition des partisans des méthodes nouvelles aux pratiques déjà instituées et qu'elle n'existait pas en soi avant leur critique par les psychopédagogues de la fin du 19^e siècle. Il n'en reste pas moins que le modèle moderniste des collèges catholiques et gymnases protestants de l'âge classique, avec leurs corps d'enseignants professionnels, aura été le prototype de ces méthodes magistrales d'enseignement simultanée et par degré, fondées sur une discipline imposée et une progression programmée, avec manuels, examens, classements, sanctions et diplômes, et qu'elles se seront vues conservées dans les établissements secondaires du monde industriel durant les 18^e, 19^e et 20^e siècles. Rappelons qu'elles correspondent pour la plupart, dans leur déroulement, au schéma suivant tel que le décrit et le formalise Perrenoud :

On peut appeler didactique traditionnelle l'alternance bien connue de leçons, d'exercices et de moments de contrôle des acquisitions. Progressant dans le texte du savoir qu'il a lui-même

¹⁰¹⁵ Perrenoud, Philippe. « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », paru in : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1994, p. 109.

*établi ou qu'il a reçu déjà constitué, le maître aborde successivement, au fil de l'année scolaire, les divers chapitres du programme. Il explique alors de nouvelles notions, expose de nouvelles connaissances, introduit de nouveaux savoir-faire ; il définit la terminologie correspondante et la fait noter et mémoriser ; il énonce et fait répéter des faits, des règles ou des théorèmes ; il donne des exemples, montre des objets ou des illustrations ; il s'assure par un questionnement que les élèves comprennent et mémorisent l'essentiel. (...) Une fois les notions introduites, les élèves sont invités à faire des exercices, parfois oralement, souvent par écrit, à partir de consignes dictées, notées au tableau ou imprimés dans des manuels ou des brochures d'exercices. Leçons et exercices se combinent dans des proportions variables pour couvrir les notions constitutives d'un chapitre ou plan d'étude. Lorsque le maître juge que suffisamment d'élèves ont compris ou appris, il les interroge oralement ou leur administre une épreuve écrite.*¹⁰¹⁶

Une telle procédure implique que les élèves obéissent et ne soient actifs que si l'enseignant les sollicite et les y autorise. La communication est donc toujours réglée par l'enseignant de façon contraignante et unilatérale. Utilisant une expression qui fait à la fois écho à Foucault et aux contrôles sur table des exercices scolaires, Perrenoud parle d'une *logique de contrôle* dans la façon qu'ont les tâches d'être assignées aux élèves dans ce cadre pédagogique. Jamais les élèves ne choisissent ni ne décident par eux-mêmes du moment de leur travail. Ils ne travaillent jamais que sous surveillance et dans des circonstances disciplinaires. Quant à leur travail, il est évalué seulement achevé et pour être corrigé, jamais comme un travail en progression. Les tâches données sont toujours identiques pour tous et synchronisées. Elles sont fermées, n'autorisant qu'une procédure unique. Elles sont fragmentées, standardisées et successives, toujours dépourvues de contexte. Elles sont toujours écrites et jamais propices à une expression orale ou à des recherches personnelles. On ne peut travailler que de façon individuelle, ce qui interdit tout échange et coopération. Toutes les tâches données sont quantifiables et rétribuées par des notations. Il n'y a jamais de travaux de longue durée, afin de tenir le rythme général de la classe et les tâches sont suffisamment faciles pour correspondre à l'effort moyen. Enfin les consignes données au départ ne sont pas modifiables ni interactives et ne sont donc pas susceptibles de laisser le travail évoluer vers des horizons non prévus. Sur le plan psychologique, on dira d'une telle pédagogie *impositive* qu'elle se caractérise par sa fonction de modélisation des conduites cognitives.

Or un tel modèle occasionne des formes stéréotypées d'apprentissage ou de conduite, qui ne sont que rarement propices à un développement original de l'intelligence, de la curiosité, des initiatives de travail et des connaissances des élèves. S'ils ne sont pas dociles, acceptant de se voir réduits à une obéissante passivité, en l'absence de toute investissement personnel et de tout plaisir, interdits d'expression et de créativité, jamais valorisés dans leur effort et soutenus dans leurs difficultés, mais toujours sanctionnés, un tel modèle provoque inévitablement pour ceux qui ne peuvent s'y reconnaître des effets d'indifférence, d'évitement, de désintérêt, de révolte ou d'incompréhension, que la hiérarchisation des résultats, la répression et les punitions ne corrigent pas, mais aggravent. Les élèves les plus aptes et valorisés par leurs résultats s'en accommodent, les

¹⁰¹⁶ Perrenoud. Op. cit., p. 103.

autres entrent dans une spirale d'exclusion et de dégoût. Les effets potentiellement pathogènes pour les élèves d'une telle orientation pédagogique sont connus, cela dès qu'ils ne peuvent se restreindre à un cadre qu'ils n'ont pas choisi et qui se montre indifférent à toute demande d'aide et de considération de leur part. Peu à peu l'élève en difficulté avec la discipline scolaire perd ses moyens, ne sachant comment relier son énergie vitale avec un cadre trop contraignant et ne laissant aucune place à l'expression de ses interrogations, désirs et besoins. Si les punitions et l'échec sont trop fréquents, il se sent dévalorisé et injustement traité et aura tendance à se démotiver et à transgresser. Toute possibilité d'autonomie tend alors à disparaître, l'élève ne peut plus accéder à la moindre prise de responsabilité et adopte des positions de faiblesse vitale. Peu à peu exclu de toute productivité intellectuelle, il se marginalise et développe ennui et ressentiment à l'égard de l'enseignant, de l'école et des connaissances. Quant à ceux qui entrent plus commodément dans le cadre scolaire traditionnel, ils ne développent que modérément leurs capacités intellectuelles et personnelles, se soumettant aux exigences méthodiques de reproduction sociale et cognitive attendue d'eux. Ils ne seront donc que rarement inventifs et autonomes, généralement assez peu capables de renouveler le champ du savoir et d'œuvrer de façon indépendante. Certes, ils ont acquis des connaissances et développé un tant soit peu leurs capacités intellectuelles, mais ils n'ont pas acquis pour autant une liberté de penser, d'agir et de concevoir par eux-mêmes dont les méthodes impositives les ont dissuadé.

7-2-5 Réponses et solutions.

A l'encontre d'une fidélité sans invention aucune à un tel modèle d'enseignement magistral et d'éducation autoritaire qui, de plus, n'est pas toujours si propice qu'il le prétend à la transmission de la culture et à l'expression et à la formation de l'intelligence, les méthodes pédagogiques ont développé, effectivement depuis Rousseau et ses disciples, de nombreuses alternatives de pédagogie active ou nouvelle, plus ou moins réussies et durables. Qu'est-ce qui les caractérise aujourd'hui dans des pratiques d'enseignement ? Toujours d'après les analyses de Perrenoud, neuf traits se dégagent de la diversité des pratiques. Nous verrons, à les lire, qu'ils expriment de façon positive et convergente le programme de Rousseau et qu'ils rencontrent de façon divergente la description de Kambouchner, mais, dans les deux cas, sans se confondre tout à fait avec eux. Mais avant, rappelons que les pédagogies dites actives, par opposition aux traditionnelles, impositives et dogmatiques, ne se confondent pas avec les pédagogies libertaires, dans lesquelles la non-directivité et le retrait de l'adulte sont intégraux. Si les pédagogies actives dans leur principe favorisent la liberté d'expression et la créativité, l'affirmation subjective individuelle et collective, les initiatives de production et d'investigation originales, la vie collective et les projets, l'autonomie, elles ne sont pas synonymes d'une absence de directivité par l'enseignant ni non plus de la disparition des règles, interdits, sanctions et obligations, dans le cadre de la classe ou de l'école. Mais, effectivement, il

s'agit pour elles, à la différence de l'école *traditionnelle*, de permettre à l'enfant, l'élève, de s'exprimer pour s'épanouir, plutôt que de devoir seulement obéir et s'instruire. Perrenoud écrit :

*Les didactiques nouvelles se caractérisent en général par : 1/ L'accent mis sur l'élève comme sujet actif de son apprentissage, plus que sur le maître dispensateur de savoir. 2/ L'insistance sur la construction progressive des connaissances et des savoir-faire à travers une activité propre mais également à travers des interactions sociales aussi bien entre élèves qu'entre le maître et les élèves. 3/ Une volonté de décloisonner les disciplines, de privilégier des compétences fonctionnelles et globales par opposition à des acquis notionnels et des savoirs fragmentés. 4/ La volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans les expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves. 5/ Le respect de la diversité des personnalités et des cultures. 6/ La valorisation de l'autonomie de l'enfant, du self-gouvernement du groupe-classe, du moins dans certaines limites. 7/ Le prix attaché à la motivation intrinsèque, au plaisir, à l'envie de découvrir et de faire par opposition au jeu de la carotte et du bâton. 8/ L'importance accordée aux aspects coopératifs du travail scolaire et du fonctionnement du groupe classe, par opposition aux tâches strictement individuelles et à la compétition entre élèves. 9/ L'importance donnée à l'éducation et au développement de la personne par opposition à une centration exclusive sur les savoirs ou les savoir-faire.*¹⁰¹⁷

Nous ne commenterons pas dans son détail un tel récapitulatif qui apparaît moins programmatique que descriptif, ce qui le rend d'autant plus intéressant. On retrouve assez largement ici les axes de Rousseau, comme la motivation due au plaisir, la recherche de l'autonomie, la faveur accordée à l'activité personnelle, l'interaction avec la réalité et les autres, la préférence pour l'intelligence du monde plutôt que la maîtrise de savoirs isolés, la relation à la vie et donc à la sensibilité et à l'expérience, la valorisation de soi et de l'épanouissement personnel plutôt que l'instruction encyclopédique, l'affaiblissement des impositions programmatiques, auxquels s'ajoutent les thématiques coopératives et sociales qui, loin d'être antagoniques à Rousseau, expriment sa vision d'une vie sociale fondée sur des idéaux d'égalité et de liberté partagés.

Bien évidemment, et il serait étonnant qu'il en soit autrement, un tel ensemble d'orientations tombe aussi sous la critique de Kambouchner, même s'il ne coïncide pas exactement avec la version du programme pédagogique moderniste qu'il en donne. Si les mots ne sont pas les mêmes, les valeurs invoquées sont apparemment similaires, si ce n'est que la description de Perrenoud ne mentionne nullement la question des modes disciplinaires, ni ne les nie, puisque ceux-ci découlent ici d'une structure coopérative. Ce qui n'est pas négligeable. On remarquera, qu'à la différence de Kambouchner, il ne s'agit donc pas d'une modélisation des pédagogies nouvelles qui reposerait sur un paradigme individualiste opposé aux logiques sociales et intellectuelles, parce que seulement centré sur la personne de l'élève. Ici, c'est bien plus l'ensemble dynamique formé du groupe-classe et de l'enseignant qui est envisagé, plutôt que la vision d'une école *jardin* de capacités cognitives. Celles-ci pouvant finalement s'exercer et se développer dans une sorte d'autodidaxie isolée du savoir et de l'institution culturelle et sociale. Il y a là une différence de taille car, dans une logique

¹⁰¹⁷ Perrenoud. Op. cit., p. 109-110.

de groupe social interactif, rien n'interdit de se référer à des œuvres et à des sciences, à des systèmes de connaissances, si la dynamique des actions menées et des questions rencontrées par les élèves en soulève le sens et si l'enseignant en possède la volonté. S'il s'agit donc bien d'une forme pédagogique scolaire, certes non traditionnelle, elle n'est pas opposée au savoir et à l'apprendre. Disons que, plutôt que de faire des savoirs la seule loi de l'école, elle leur adjoint les dimensions subjectives et sociales comme modes dynamiques et existentiels de relation au monde. Est-ce là le contraire de tout idéal scolaire ? Pas nécessairement, bien que ce ne soit plus l'école du savoir dogmatique qui n'appartient d'abord qu'aux maîtres enseignants. Pour autant, une telle école ne permet-elle pas un rapport à l'étude, à la connaissance qui, loin de priver la personne des élèves de toute ressource intellectuelle et éthique, leur en apporte de nouvelles ?

Examinons brièvement les modes de travail et de fonctionnement qu'elle permet d'installer du fait de la puissance d'innovation intellectuelle et morale qu'elle peut libérer. On admettra que cela ne se produit pas toujours et qu'il y faut une œuvre d'enseignement déterminée. Les élèves ont le droit de ne pas faire tous en même temps la même chose. N'est-ce pas là une formidable ouverture à la découverte et à l'invention, ainsi qu'aux modalités du travail personnel ou par groupes d'intérêt, plus fructueuses parce que choisies ? Les tâches ne sont jamais closes dans des exercices types, mais ouvertes, parce que ne présentant pas une solution unique et permettant de ce fait l'investigation et la recherche sous le contrôle de l'enseignant, ainsi que de développer des modes heuristiques de réflexion. Plutôt que de partir d'une analyse déjà systématisée d'un domaine de connaissance, on procède à partir de la complexité réelle, de la globalité, en travaillant sur des problèmes, plutôt que sur des exercices d'application. Cela ne peut que contribuer à développer l'esprit d'analyse et d'expérimentation et inciter les élèves à l'autonomie intellectuelle. Plutôt que de puiser dans des répertoires d'exercices stéréotypés, on les invente au fur et à mesure, en se saisissant des occasions et des événements, ou en fonction des actions menées. Au lieu de ne se focaliser que sur l'écriture obligatoire à des fins d'assimilation contrôlée et d'évaluation, on laisse très largement libre cours à l'usage réflexif de l'oral, aux actes de parole et aux échanges qu'il permet, comme autant de moments de compréhension et d'élaboration utiles et indispensables. Plutôt que de travailler seul, ce qui n'est pas très favorable aux élèves en difficulté, l'intelligence étant d'abord plutôt sociale, on travaille collectivement, de façon coopérative, ce qui permet une première assimilation qui produira des effets dynamiques de progression, malgré les différences individuelles de niveau, à condition de savoir l'organiser. Au lieu de devoir évaluer abstraitement et quantitativement le travail identique de chacun et de le hiérarchiser, c'est une progression et un effort global qui sont appréciés et cela pour chacun de façon distincte en fonction de ses actes et réalisations, également dans le but d'étayer son effort plutôt que de le sanctionner. Au lieu de ne travailler que sur des tâches limitées dans le temps, on s'attache à des investigations ou à des réalisations de longue durée qui permettent de dégager des horizons de recherche et modifient le

rapport au temps scolaire, segmenté en activités de courte durée sans débouchés pour la pensée. Plutôt que de se contenter de limiter l'effort des élèves à des tâches scolaires simplifiées, faussement élémentaires, on travaille avec eux sur des questions relevant d'un usage et qui les engagent directement ou qui sollicitent leur intérêt, de telle façon qu'ils s'efforcent de trouver des solutions afin d'aboutir, ou bien mesurent directement leurs limites et leur dépendance, comme le conseillait Rousseau. Enfin, plutôt que de voir les objectifs déjà fixés à l'avance, ils sont définis progressivement en fonction des événements de la classe et des suggestions des élèves, par concertation, ce qui permet d'intégrer à l'école une dimension de choix et de décision qui favorise la motivation, la participation et la responsabilité. Comme l'écrit le psychologue J.Drévillon, dans ces pédagogies : *il s'agit de conserver à l'activité son caractère auto-créateur et son pouvoir auto-modélisant.*

Indépendamment d'une discussion essentiellement philosophique sur la pertinence des méthodes pédagogiques actives et nouvelles, un autre type d'approche pourrait peut-être permettre d'en éclairer les problèmes. En 1980, le même J.Drévillon publie une étude approfondie faite sur une population de 1191 d'élèves âgés de neuf à treize ans et réalisée sur une période de deux ans.¹⁰¹⁸ Dans celle-ci, cinq facteurs sont pris en compte : l'organisation matérielle de la classe, la nature des échanges verbaux, la relation au monde extérieur, la relation à l'objet étudié, les relations interindividuelles. Ils recourent donc les différents aspects sur lesquels interviennent les méthodes nouvelles. Cinq types de modes pédagogiques sont distingués : impositif-rigide, impositif-flexible, actif-flexible, actif-systématique, mixte. Drévillon observe que la différence flexibilité-rigidité discrimine autant les milieux scolaires que ne peut le faire l'opposition activité-imposition. Sans entrer dans le détail d'une telle enquête, il est intéressant de mentionner quels en sont les résultats quant aux capacités cognitives des élèves, selon le type d'enseignement reçu. Car selon Drévillon :

*Tout en continuant d'admettre qu'en ce qui concerne le développement de la pensée logique, le passage à l'opérateur relève de la réflexion du sujet sur sa propre activité, on peut supposer que la restructuration de cette activité est modulée en fonction du type d'éléments que l'intervention pédagogique a préstructurés.*¹⁰¹⁹

Les capacités des élèves sont mesurées à partir d'une batterie de tests portant sur la maîtrise des mathématiques et du langage, tests numériques et verbaux, sur des sélections d'images, ainsi que sur un ensemble de capacités fonctionnelles et opératoires, sur les plans combinatoire, probabiliste et propositionnel. C'est-à-dire en allant du plus fonctionnel au plus formel, selon la hiérarchie piagétienne de l'action, de l'opération concrète et de l'opération formelle.

Ici capacités opératoires, ou *opérations*, a le sens que lui donnent les psychologues, c'est-à-dire des transformations qu'implique le passage de la pensée d'un état à un autre, ce qu'est toute assimilation d'une connaissance. C'est donc bien plus que le *sens limite* que Kambouchner donne à

¹⁰¹⁸ Drévillon, Jean. *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris, Puf, 1980.

¹⁰¹⁹ Drévillon. *Ibidem*, p. 314.

ce terme. Plus précisément, depuis Piaget, il faut entendre par opération des actions intériorisables, c'est-à-dire des transformations réversibles et organisées en structures caractérisées par des lois de totalité. Elles occasionnent, dans la pensée opératoire concrète, c'est-à-dire entre sept et douze ans, la formation de *groupements* (domaine logique qualitatif, inductif et inclusif) puis, dans la pensée opératoire formelle, après douze ans, de *groupes* d'opérations ou structures de réseau (domaine logique numérique, déductif et systématique). Le premier moment correspond à la construction du réel par une logique de classes et de relations, isomorphe à une coordination d'actions, le second à celui de sa conceptualisation par une logique de propositions et de systèmes d'implication, isomorphe à des opérations sur les opérations ou raisonnements. Sur le plan de la logique formelle, on peut voir dans cette différence, à un degré plus élevé de formalisation qui vient comme la redoubler, le passage d'une logique propositionnelle, attributive et qualitative, à une logique des prédicats, distributive, quantifiable et fonctionnelle. Le passage de la logique classique d'Aristote à l'algèbre de Boole. Les *groupements* sont donc une transition pour la pensée entre les systèmes d'organisation des actions encore fonctionnels et ceux purement logiques des *groupes*. Pour préciser ici le sens de groupe, il est pour Piaget le moment où l'enfant, devenu adolescent, cesse de concevoir la règle en fonction de contraintes naturelles, mais reconnaît directement le caractère nécessaire de certaines règles et de certains résultats, du fait d'une capacité de pensée qui lui permet de produire la combinatoire exhaustive de tous les cas compatibles avec les données d'un problème et de raisonner hypothétiquement. L'exemple le plus fameux d'un groupe chez Piaget, est celui dit des quatre transformations, ou INRC, qui correspond, comme en mathématiques, à un ensemble possédant un élément neutre et répondant aux lois de symétrie et d'associativité et qui est formé du système de l'affirmation (I), de sa négation ou inverse (N), de la réciproque de l'affirmation (R) et de la négation de la réciproque ou corrélatrice (C).¹⁰²⁰ De façon générale, une opération, qu'elle soit formelle ou concrète, recueille des informations et les met en relation en introduisant des réciprociétés. Toute transformation opératoire implique donc un référent invariant et son inclusion dans un système de transformations réglées. Par ailleurs, il faut distinguer les opérations *logiques* ou logico-arithmétiques et les opérations *infra-logiques*. Les opérations logiques portent sur des objets discontinus, disons plutôt sémiotiques et analytiques, et sont fondées sur des différences entre les éléments et sur leurs ressemblances ou équivalences. Les opérations infra-logiques portent sur des objets continus, disons plutôt schématiques et synthétiques, et sont fondées sur les voisinages et les séparations. De sorte que la pensée évolue progressivement d'opérations logiques sur les objets (classifications, sériations, arbres de relations) accompagnées de la construction de ces objets (totalisations, substitutions et symétries logiques), à des opérations sur les valeurs, reliant concrètement buts et moyens, pour parvenir à des opérations sur des propositions, reposant sur des implications ou des incompatibilités formelles entre fonctions. Dans l'étude de J.Drevillon où le

¹⁰²⁰ Piaget, Jean. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris, Denoël-Gonthier, 1972, p. 64-66.

rapport entre maîtrise sémantique générale du langage et capacités à recourir à des structures logiques de pensée est plus affirmé que chez Piaget, la progression va du raisonnement combinatoire, de nature encore fonctionnelle, au raisonnement hypothétique sur le probable, puis propositionnel, tous deux de nature opératoire.

Dans cette enquête, entre autres, on découvre qu'il n'y a pas de différences entre filles et garçons quant aux capacités mentales et scolaires, que celles-ci varient selon le niveau scolaire et l'âge des élèves et que les origines sociales de enfants jouent un rôle important dans leurs performances. Tout cela est désormais bien connu, ce qui l'est moins est ce qui suit. Plus l'enseignement est *flexible* dans les stimulations pédagogiques, c'est-à-dire plus il est varié et expérimental dans l'approche des objets et dans les relation inter-personnelles, donc peu rigide, peu impositif mais toujours organisé, plus les différents schèmes opératoires développés par les élèves ont tendance à être en interaction et à s'organiser en noyau, donc à se renforcer par intensification des liens inducteurs. Un enseignement flexible laisse donc jouer toutes les capacités opératoires des élèves et développe leurs possibilités, ce que ne fait pas autant pour tous celui qui est seulement impositif et systématique. L'enseignement flexible laisse donc à tous les élèves, quels que soient leurs niveaux de langage et de compréhension logique, la possibilité de participer aux apprentissages et de s'y retrouver parce qu'il favorise : *cette alternance de phases de différenciation et de phases d'intégration qui ponctuent la marche de l'enfant vers la structuration*. Et, dans les classes de type actif et flexible, l'homogénéisation des niveaux de performance et opératoire est plus marquée et plus précoce. Drévuillon écrit :

*Ceci est d'autant plus marqué qu'une flexibilité permet de respecter les phases de ce processus génétique, comportant alternativement spécification des schèmes par le jeu exploratoire puis structuration facilitée par le réglage social du groupe et du maître qui impose cohérence et vérification.*¹⁰²¹

A l'inverse, plus l'enseignement est de caractère systématique et impositif, donc plutôt discursif et déductif, magistral et dogmatique, plus les schèmes permettant l'emploi d'une logique inter-propositionnelle à support nécessairement verbal, prennent une position centrale dans le réseau des interactions, ce qui bénéficie aux meilleurs locuteurs et logiciens, c'est-à-dire déjà capables de mobiliser ces liens sans avoir vraiment besoin de s'exprimer ou d'agir concrètement ou symboliquement dans la situation. Car, dans l'enseignement systématique et impositif, non seulement la dimension expérimentale est écartée, mais les ressources de la communication langagière inter-individuelle le sont aussi, puisque les élèves doivent généralement écouter et se taire. Autrement dit, dans un enseignement magistral, l'expression des capacités logiques dépend essentiellement d'une intelligence due à la maîtrise déjà acquise des modes d'énonciation langagiers, déjà plus purement intellectuels ou formels. Il ne rend donc pas possible l'expression

¹⁰²¹ Drévuillon, *ibid.*, p. 323.

des capacités opératoires des élèves pour s'approprier de telles logiques discursives déjà systématisées :

*En d'autres termes, la formalisation préalable de l'activité et la pré-structuration des procédures logiques ne semblent pas avoir d'effet systématique sur l'évolution opératoire des élèves, tant que les intéressés n'ont pas l'occasion de mettre ces procédures à l'épreuve, d'en tester les contours, en bref de les faire leurs. Dans le cadre pédagogique décrit, les exercices prévus à des fins de renforcement sont des exercices de reproduction plus que d'appropriation. Le langage formel utilisé pour décrire les activités reste un langage étrange, ayant ses lois propres et l'essentiel de l'évolution opératoire se fait alors sans lui, comme « ailleurs ».*¹⁰²²

Par opposition, dans un enseignement interactif, ces mêmes capacités logiques vont s'organiser plus largement autour des formes de l'activité à la fois dans sa dimension d'expérimentation combinatoire, plutôt fonctionnelle, et d'expression et d'interaction, plutôt opératoire et formelle, ce qui suppose un degré plus élevé de constructibilité des objets abordés du côté des élèves donc de mobilisation particulière de l'intelligence. On sait que cela nécessite des dispositifs pédagogiques diversifiés et des durées plus longues de travail qui appellent une plus grande mobilisation de l'effort d'enseignement. Pour autant, Dré villon ne nie pas qu'un enseignement impositif et magistral puisse susciter les capacités opératoires intellectuelles de l'élève, mais il faut qu'il puisse mobiliser à la fois son activité et sa réflexivité sur celle-ci :

*Ceci n'exclut nullement que l'imposition pédagogique permette une élévation du niveau des performances, des connaissances comme des processus de résolution de problèmes. Mais alors la structuration opératoire exigeant une « réflexion » du sujet sur ses propres activités diversifiées, parfois convergentes mais contradictoire à l'occasion, se fait dans un autre cadre, celui des actions du sujet (reconnues par lui comme telles) et non plus seulement de ses réactions.*¹⁰²³

Par ailleurs, les résultats de cette enquête s'accompagnent d'observations de psychosociologie scolaire. Elles sont les suivantes. Les élèves qui ont un développement intellectuel rapide sont dans leur progression indépendants du type de pédagogie pratiquée. Effectivement, plus les élèves sont jeunes et plus leur niveau intellectuel est élevé, plus le test de logique propositionnelle a tendance à prendre une position nucléaire dans leurs modes opératoires, cela quel que soit le genre de pédagogie adoptée avec eux. En revanche, dans l'enseignement élémentaire, ce sont les élèves moyens quant à l'âge et aux résultats sur lesquels se font le plus sentir, dans leurs *pattern* opératoires, l'influence de la pédagogie pratiquée. Ainsi, plus les élèves sont âgés et plus leur niveau de développement intellectuel est faible, plus l'activité combinatoire prend une position nucléaire dans les *pattern* opératoires. Il ne suffit donc pas de systématiser un enseignement pour qu'il soit accessible à tous, il faut l'accorder à des dispositions fonctionnelles et opératoires de pensée logique et de maniement du langage divergentes. Dré villon écrit :

En fait l'intelligence formelle nécessiterait l'adoption de circuits longs, parmi lesquels figureraient ceux du langage, alors que l'intelligence fonctionnelle, s'appuyant sur une « logique

¹⁰²² Dré villon, op. cit., p. 325.

¹⁰²³ Ibidem, p. 325.

*de l'action », emprunterait des circuits plus courts, plus adaptés à la résolution des problèmes d'emboîtement des actions et particulièrement d'établissement de chaîne de causalité. Alors les pédagogies de type flexible ménageant des alternances, c'est-à-dire suscitant des changements de niveau d'activité, seraient susceptibles d'aider l'élève non seulement à passer au stade opératoire formel mais à construire un clavier de registres cognitifs.*¹⁰²⁴

On peut inférer de ce qui précède une série de conclusions générales qui nous permettront éventuellement de reposer le problème pédagogique depuis Rousseau. A vrai dire, elles ne sont pas nouvelles ni sans valeur d'évidence, même s'il est permis de les redécouvrir ici quelque peu. Plus l'intelligence dans son expression intellectuelle est développée chez l'enfant, plus les modes logiques généraux tendanciellement abstraits deviennent prédominants. Si les âges jouent bien un rôle dans le degré de complexité des capacités intellectuelles des enfants, c'est avant tout le degré de maniement des formes langagières qui induit le développement ou pas de leur intelligence opératoire logique, intuitive, concrète ou pré-formelle, voire de l'apparition d'un usage précoce des opérations formelles. Le degré de développement langagier et logique ne dépend donc pas de l'âge, mais du rapport d'intelligence de l'élève à la systématité sémantique et synthétique de la parole et de la pensée. Or on sait qu'il est toujours déjà déterminé par le niveau culturel de la famille de l'enfant, celui-ci correspondant à la place des parents dans la division sociale du travail. Une telle corrélation qui n'est pas causale, a été pourtant vérifiée par la plupart des études de sociologie de l'éducation depuis cinquante ans. La différence entre la raison sensitive et intellectuelle que voyait Rousseau, ou entre pensée *formelle* et *naturelle* de Piaget, n'est donc nullement stable ni générale, bien qu'elle ne soit pas négligeable avant sept huit ans, cela du fait du lien intrinsèque entre maturité langagière et maturité conceptuelle. Plus les capacités langagières et l'attention spontanée à celles-ci sont développées, donc le degré de leur exercice, moins les dimensions fonctionnelles et opératoires concrètes sont importantes dans la formation des connaissances. Inversement, moins la logique propositionnelle ou langagière est développée dans la culture des élèves, plus ceux-ci ont recours à des procédures empiriques, par essais-erreurs, c'est-à-dire à une pensée logique élémentaire de type combinatoire qui implique une plus grande nécessité apparemment de construction inductive des objets. Mais, dans les deux cas, on ne peut nullement affirmer que l'intelligence inductive et empirique soit première, bien que l'enfant, avant sept-huit ans, apparaisse plus déterminé par l'activité sur le milieu que par l'activité intellectuelle. On peut soutenir, à l'inverse, que la constructibilité opératoire des objets est toujours déjà un effet du langage sur la perception qui entraîne les modalités cognitives inductives de l'activité. Ce serait donc toujours le degré de maîtrise générale du langage qui jalonnait les étapes de l'activité ou de la formation des capacités logiques de la pensée. La première révolution cognitive apparente dans la vie de l'enfant est bien le passage autour de deux ans à la fonction symbolique dépendante de l'usage du signe linguistique. Et, bien que Piaget soutienne que la parole n'est qu'un des aspects de celle-ci, aux

¹⁰²⁴ Drévilion. Op.cit., p. 336-337.

côtés de la représentation mentale différée et de l'imitation, il apparaît très nettement qu'à un âge ultérieur, les difficultés de l'intelligence déductive sont corrélatives d'un usage incertain des complexités sémantiques propositionnelles, donc du langage et de la parole. Après neuf ans, la persistance dans la pensée d'une logique combinatoire fortement inductive et empirique et d'une faiblesse de l'intellection du verbal et de l'inter-propositionnel, semblent bien être les signes corrélatifs d'un développement moindre de capacités intellectuelles plus abstraites induites par le maniement général des propriétés sémantiques du langage.

Ce en quoi, si on appelle activité les actions volontaires et fonctionnelles menées par l'enfant sur le milieu par les moyens de la sensibilité et du corps ou d'un usage empirique et pratique de l'intelligence, il n'est plus du tout vrai que ce soit, comme moyen pédagogique, le seul et le meilleur moyen de l'éducation, y compris dans la première enfance. Ce qui semble contredire Rousseau absolument. Pour autant, on ne peut pas non plus nier qu'un tel besoin d'activité existe chez l'enfant et qu'il soit aussi un élément de sa formation et de sa maturation. Les enfants jouent, manipulent, réalisent, pensent, en opérant concrètement sur les choses et les objets du monde. Le jeu, la technique, l'art, l'effort physique et l'action individuelle et collective, semblent les mobiliser bien plus que la lecture et les exercices de calcul arithmétique. Ce qui ferait problème alors, ce n'est donc pas que cela soit un aspect inhérent à leur développement, c'est l'impossibilité pour certains d'entre eux avec l'avancement de l'âge de quitter ce mode empirique d'intelligence, *combinatoire*, qui ne correspond pas à une prédominance directe accordée à la fonction symbolique, langagière et logique dans leur existence cognitive et personnelle. Kambouchner, en ce sens, a donc raison d'affirmer que tout apprentissage ne saurait s'identifier à un faire, si ce n'est à identifier confusément toute intelligence intellectuelle à une production, ce que la pensée antique depuis Aristote nous interdisait catégoriquement de penser. Contemplation et sagesse ne pouvant se confondre avec sciences et techniques, ainsi qu'avec l'action morale pratique. Pour autant, il faut se souvenir que, pour un Platon, quant aux finalités de l'existence, les âmes n'étaient nullement égales et prédestinées soit à la production et au plaisir sensuel, soit à la guerre et au conflit moral, soit à la vie intellectuelle et spirituelle et à son goût du savoir. Faut-il en ce sens considérer de nouveau qu'il y a entre les élèves des inégalités intellectuelles qui correspondent à des conformations psychiques différentes et remettre en cause le principe d'un enseignement unique et obligatoire accessible à tous ? Il y aurait alors, selon la forme la plus prédominante d'intelligence pour chacun et en reprenant les stades de Piaget : des psychomoteurs, des imaginatifs, des intuitifs, des activistes, des empiriques techniques et des formels logiques. Il n'y aurait donc rien de plus à faire que les sélectionner et les séparer, puis leur donner le mode d'enseignement le plus adapté à leur profil psychologique et cognitif et à leurs performances. De la sorte, on maintiendrait l'existence de systèmes éducatifs ouverts à tous, mais graduellement sélectifs, cela en fonction du degré de maîtrise langagière et de capacité à conceptualiser plus ou moins élevé des élèves scolarisés, donc à

utiliser plus ou moins spontanément les ressources cognitives du langage en direction de l'abstraction. N'est-ce pas là ce qui a pu se faire dans les sociétés industrielles depuis la fin du 19^e siècle ? Or comme les différences de performances intellectuelles recoupent statistiquement les différences sociales et culturelles, cela revient à reproduire de façon plus ou moins constante la structure sociale générale dans sa foncière inégalité. Les sociétés ont-elles jamais fait autre chose, dans leurs institutions pédagogiques, que d'assurer presque mécaniquement une telle reproduction, alors que, Rousseau, à travers la notion d'activité, préconise une autre voie fondée sur la réhabilitation de ce qui est infra-logique ou ante-prédictif, la puissance libérée de l'action et du sensible comme une intelligence constitutive du monde et de soi à part entière. Car dans activité pris en ce sens, celui de ce *principe actif* qui n'est pas seulement psychologique, ne faut-il pas aussi entendre, non pas une action au sens physique et mécanique, ou sensoriel et corporel, mais la puissance de l'acte humain comme expression d'un sujet transcendantal doté de volonté ? Par activité, ne faut-il pas entendre l'inscription de soi dans un acte qui marque un réel ontologique, qui intervient dans le domaine de l'existence ?

Encore un fois, il est clair épistémologiquement, comme le dit fort bien Kambouchner, que tout apprentissage n'est pas, au sens propre, un faire, une technique opératoire matérielle ou l'œuvre d'une raison instrumentale et fonctionnelle, parce que toute les opérations mentales ne sont pas de même nature et que ce serait arbitraire et faux de vouloir les réduire à l'empiricité, à une production matérielle ou à une fabrication. Ainsi mémoriser et écouter ne sont pas un faire, pour autant ce ne sont pas non plus de simples passivités. Et lire, n'est-il pas aussi un faire ? Il n'en reste pas moins que toute activité de pensée en tant qu'elle implique une transformation mentale ou des productions matérielles et des actes, est tout de même toujours aussi une sorte de faire, ou le préalable et le corrélat d'un faire. Après tout, la rédaction d'un commentaire de texte ou la résolution d'un problème mathématique, la réalisation d'un dessin, sont bien des actions, des procédures qui passent par l'écriture et le trait. Quelle est la nature de ce faire et en quoi dépend-il du langage et de l'écriture, là est peut-être le secret de toute éducation. De plus, n'y a-t-il donc pas dans le principe d'activité qui anime le corps et l'esprit et dans le faire de l'intelligence en tant que celle-ci prête à conséquence, en tant que volonté agissante, quelque dimension d'acte, d'action, d'activité ? Elle ne saurait se voir réduite à une intelligence prisonnière des formes élémentaires d'une logique combinatoire, encore concrète, mais qu'on pourrait dire aussi associative et analogique. L'activité, comme action sur les choses, est-elle le simple négatif du déploiement des pouvoirs du concept, une aliénation politique et psychologique au sensible ? Il semble que ce que la pédagogie philosophique de Rousseau a d'original est d'avoir tenté de sortir d'une telle alternative avant que Hegel et Dewey ne posent le travail et l'activité comme des modes essentiels d'effectuation de la pensée. Est-ce bien possible ? La question pédagogique se tient à cet endroit et elle est autant philosophique, éthique et politique, que pédagogique.

7-2-6 Hypothèses et questions.

Emettons quelques hypothèses. Soit l'intelligence humaine est essentiellement logico-discursive, donc toujours déjà opératoire abstraite du fait de la parole, porteuse de déductions, et il n'est pas alors nécessaire dans l'enseignement de recourir à l'activité expérimentale et productrice pour faire apprendre, si ce n'est à l'interactivité communicationnelle et langagière en tant que celle-ci renforce la compréhension intellectuelle individuelle. Mais alors, il faut tout de même intégrer à l'enseignement un fonctionnement pédagogique ouvert et flexible qui implique les interactions de l'expression verbale, ne serait-ce que pour favoriser l'élaboration logique due à la verbalisation. Pour autant, comprendre, dire et savoir, ne sont pas intégralement un faire et il faudra adjoindre la dimension d'un exercice et d'une expérimentation. Soit l'intelligence humaine est aussi fonctionnelle, combinatoire et opératoire-concrète, c'est-à-dire qu'il faut que la pensée comme faire puisse s'exercer directement sur les objets du réel pour en construire progressivement l'intellection à partir d'une réflexivité de ses propres modes opératoires, et alors les méthodes actives, comme méthodes expérimentales, sont nécessaires à l'enseignement en tant que moyens préalables à l'intelligence logique abstraite. Dans les deux cas, on admettra que *activité* ne s'entend pas seulement au sens de productions matérielles concrètes, d'action sur les choses, mais aussi au sens d'actions de la pensée et de modélisation réflexive de celle-ci dans l'activité. Maintenant, y a-t-il une différence de nature, une opposition profonde entre la pensée verbale et propositionnelle, logiquement plutôt déductive, et la pensée fonctionnelle, combinatoire et empirique, logiquement plutôt inductive ? Sont-elles deux étapes du développement psychique ou bien des orientations divergentes de l'intelligence qui reposeraient, si on les hiérarchise, sur la différence entre une pensée intellectuelle de l'énonciation, dite *avancée*, et une pensée corporelle de la manipulation, dite *attardée* ? Cette différence désigne-t-elle des différences quantitatives de degré dans un développement ou des différences qualitatives de disposition mentale ? Or n'est-ce pas là retrouver la différence du pré-logique primitif et du civilisé rationnel, de l'action technique pratique et de l'écriture scientifique, avec tous les préjugés évolutionnistes et anthropocentriques qu'elle comporte ? Or selon Rousseau, à l'inverse des hiérarchisations admises du monde occidental moderne, n'y a-t-il pas l'hypothèse d'une supériorité éthique de l'intelligibilité subjective du sensible sur les pouvoirs intellectuels et objectifs du rationnel ? Si on l'admet, il faut entendre que l'activité dans ses dimensions fonctionnelles et pratiques, chez l'enfant et l'homme, n'est jamais de degré moindre que l'exercice intellectuel du rationnel. Ce sont seulement des formes divergentes de la pensée au sein d'une complexité d'activité qui ne permet plus de hiérarchiser, quant à la nature humaine et à l'intelligibilité, l'action manuelle et intellectuelle, les techniques fonctionnelles et les sciences logiques, les représentations symboliques et les théorisations formelles. Il y a là quelque renversement de perspective dont la scène éducative est aussi le lieu.

7-3 La pédagogie après Rousseau.

7-3-1 Une pédagogie de l'émancipation.

L'hypothèse de départ de Rousseau est que le spirituel et le rationnel s'expriment d'emblée de façon immanente dans le sensible et le corporel, dans l'activité spontanée et les sentiments, et que donc toute éducation dynamique non répressive de la sensibilité et de la volonté qui suit la nature de l'enfant dans son progrès, est porteuse de conséquences morales et intellectuelles régulatrices positives quant à l'humain. Quant à la puissance formelle de la pensée, la rationalité intellectuelle, si, pour Rousseau, elle organise presque aussi d'emblée la perception de par la puissance de juger, nous dirions dans l'énonciation linguistique, elle ne peut s'apprendre et se maîtriser qu'à partir d'une élucidation intellectuelle progressive du sensible dans la différence observable du senti et du représenté, donc de l'épisodique et du symbolique déclaratif, mais aussi dans la différence du perçu procédural du corps agissant et du symbolique rationnel et catégoriel du sujet concevant par les moyens de la signification. Entre ces pôles opposés, de l'empirique sans représentation et du rationnel logique, un psychologue évolutionniste comme M. Donald verrait la présence d'un moment *mimétique* qui est l'intelligence de l'action pratique et de l'imitation, donc aussi les actes et les procédures matérielles et sociales qu'ils engagent¹⁰²⁵. Il s'agit d'une civilisation et d'une culture du geste, antérieure dans l'évolution anthropologique à celle orale-linguistique, puis visuo-symbolique. Ce en quoi, Rousseau, parce qu'il réduit dans l'éducation la trop grande part accordée d'emblée au symbolique visuel de nature linguistique et sémiotique, donc au texte du savoir, fait prévaloir comme norme de l'apprentissage le vécu procédural et mimétique, celui des jeux, des rituels, des techniques et de l'expérimentation, le savoir des actes et de l'investigation. Mais il n'est ni empiriste ni rationaliste, ni pragmatique et utilitariste au sens actuel de ces deux derniers mots. C'est, pour lui, parce que le principe de l'activité est d'abord déterminé par les mouvements de la volonté et de la sensibilité inhérents aux passions du corps et que c'est d'abord par rapport à eux que se forment le caractère individuel et l'intelligence durant l'enfance, qu'il faut axer l'enseignement sur l'éducation plutôt que sur l'instruction. Pour Rousseau, la raison sensitive est le creuset originaire de toute maturation et donc la clef du développement moral et intellectuel. La première éthique est donc pour lui comme une esthétique de la volonté, ce qui correspond bien à l'hypothèse mimétique, si on entend par là une civilisation préhistorique des actes et des affects, des arts et des techniques du corps. Or n'est-ce pas là ce qui correspond chez Rousseau à la fiction d'un état de nature originaire, antérieur à l'écriture et à la propriété ? On retrouverait donc dans l'actuelle anthropologie la thèse à la fois historique et cognitive de Rousseau quant à l'humanité et à son ancienne « enfance », celle d'une première civilisation de culture esthétique et de science pratique qui aurait précédé celle du langage et de la rationalité intellectuelle.

¹⁰²⁵ Donald, Merlin. *Les origines de l'esprit moderne*. De Boeck Université. Paris-Bruxelles, 1999.

Par de telles orientations, Rousseau est effectivement à l'origine d'une certaine philosophie humaniste et libérale moderne de l'éducation et de ces pédagogies dites non directives fondées sur l'activité ou sur la prise en compte de la spontanéité dans les formes multiples de son expression. Pour autant, il n'est pas un pédagogue, mais l'auteur d'une philosophie de la pédagogie et de l'éducation, de nature spéculative. Si on peut dériver des thèses de Rousseau des pratiques pédagogiques inspirées de sa philosophie, aucune d'entre elles ne coïncide exactement avec ses conceptions, du fait de la différence irréductible de la théorie et de la pratique. De sorte qu'on pourrait évaluer de façon pragmatique la pédagogie de Rousseau par l'analyse de ce qui diffère dans les effets des actions menées en regard des principes axiologiques qui les ont suscitées. Le rapport de la pédagogie philosophique de Rousseau aux pédagogies actives peut être considéré équivalent à celui de sa doctrine constitutionnelle, exposée dans le *Contrat social*, avec les formes politiques historiques républicaines qui s'en sont inspiré. La philosophie politique de Rousseau ne coïncide pas exactement avec l'histoire politique institutionnelle qui a pu lui succéder, y compris quand les idées qui s'y expriment se montrent convergentes avec elle. Rousseau est un théoricien, un législateur du politique et du pédagogique, mais nullement un praticien institutionnel, bien qu'il ait exercé un temps le métier de précepteur. Cela rend possible toutes les interprétations, puisqu'il n'a jamais conçu non plus de méthode pédagogique précise et encore moins la règle d'un établissement d'enseignement. La question du type d'institution scolaire qui pourrait découler de sa pédagogie n'est jamais chez lui directement thématisée, bien que la relation pédagogique le soit. Il n'est pas Condorcet. Et s'il y a bien chez Rousseau des hypothèses quant à la formation des connaissances, il n'y a pas de modélisation analytique de ses méthodes pédagogiques du fait de sa description plutôt émergente et interactive des aptitudes de l'intelligence.

Par ailleurs, Rousseau n'a jamais été hostile aux établissements scolaires en tant que tels, mais seulement à leur mode de fonctionnement et d'enseignement. Sur le plan institutionnel, bien avant Rousseau, il y avait eu Comenius dont le projet pédagogique et scolaire, hormis la vision didactique encyclopédiste, comportait déjà un grand nombre d'orientations fondées sur l'activité de l'enfant et la différence cognitive et comportementale des âges. Comenius soutenait déjà, un siècle avant Rousseau, que la nature d'origine divine est notre éducatrice, que l'éducation a pour finalité de former l'homme dans sa totalité en fonction de la vie actuelle et du monde réel, qu'il faut favoriser l'épanouissement personnel, qu'il faut tenir compte du développement psychologique, qu'il faut prendre en compte le rapport de l'élève à son environnement, qu'il faut employer avec l'enfant une méthode intuitive d'apprentissage et faire intervenir le jeu dans l'enseignement. Rousseau, lui-même, est donc également un héritier de l'humanisme et de la pédagogie protestante, mais dans un contexte philosophique et historique très différent, marqué par la fin de l'âge classique et le début des sciences humaines. Il est un philosophe du passage et de la frontière, un génie qui

regarde en deçà et qui devance ce qui est à venir dans son accomplissement même, en se situant sur la puissance d'élucidation que recèle la prise en compte dialectique du contradictoire.

De ce fait, il est difficile de caractériser de façon définitive la philosophie de l'éducation de Rousseau. Celle-ci se montre naturaliste, vitaliste, fonctionnaliste, utilitariste, contemporaine des philosophies empiristes, psychologiques et anthropologiques, mais tout autant foncièrement spirituelle et idéaliste, transcendantale, fondée sur le caractère inaliénable de la liberté du sujet humain dans l'être, en opposition à toute réduction rationaliste et positiviste des conditions de l'existence et de l'éducation. Si une telle philosophie de la pédagogie a pu se voir identifiée par la suite à l'évolutionnisme, à l'utilitarisme libéral, au pragmatisme, au constructivisme génétique, pour autant, ce qui l'inspire en diffère singulièrement et ne peut venir s'y confondre. A titre d'exemple, sa pédagogie n'est ni un fonctionnalisme, ni non plus libertaire, bien que Claparède et Tolstoï s'y soient tous les deux reconnus. Précisons. Jamais Rousseau n'aurait pu soutenir, comme Claparède, que l'enfant est essentiellement mû par des besoins fonctionnels d'adaptation, ce serait réduire la volonté à une coïncidence du psychique et du physiologique qu'il écarte d'emblée, parce que la différence du naturel et du rationnel est déjà pour lui irréversible. Rousseau part du principe, à la différence de Claparède, que l'activité spontanée n'est initialement et fonctionnellement que peu adaptée aux besoins réels et c'est pourquoi un tel déséquilibre permet la volonté. Pas plus, Rousseau n'aurait pu s'en remettre autant à l'idée d'une harmonie spontanée propre à l'enfant et exempte de toute négativité qu'il ne serait pas nécessaire de diriger, comme le fait l'écrivain et pédagogue L.Tolstoï (1828-1910). L'éducation négative, dans son abstention de toute volonté d'imposer et de réprimer, n'est nullement et paradoxalement une absence totale de directivité. S'il s'agit bien de favoriser le développement spontané, le principe sous-jacent d'empêcher qu'il y ait dénaturation implique le recours à une direction indirecte qui n'est pas une non-directivité totale, une éducation libertaire. En 1976, le philosophe J.Ulmann écrit à propos de cette question chez Rousseau :

*Laisser agir la nature, c'est écarter tout obstacle qui la contraindrait. Mais l'éducation ne peut consister dans le seul refus d'intervenir. Les « dispositions » constitutives de la nature infantile risquent, même si leur apparition se fait à point nommé et si elles demeurent intactes, d'être orientées et, finalement, altérées par l'environnement. Aussi le précepteur d'Emile, tout en pratiquant l'éducation négative – on peut même dire : précisément parce qu'il veut la pratiquer – est-il tenu d'intervenir dans le développement de son élève par des initiatives constantes et positives.*¹⁰²⁶

Rousseau, de façon radicale, pose la question de la nature de l'enfance, mais pour en déplacer la définition. Il s'agit d'en montrer la spécificité dans sa différence d'avec l'adulte, ce en quoi il paraît anticiper de la psychologie génétique et se montre dans la filiation de ses contemporains. Pour autant, l'enfant de Rousseau n'est pas seulement l'enfant des psychologues du développement, une enfance naturelle, parce que sa nature ne se comprend qu'à partir d'un rejet

¹⁰²⁶ Ulmann, Jacques. *La pensée éducative contemporaine*. Paris, Vrin, 1982, p. 23.

axiologique de ce qu'est devenue la société des humains adultes. Une telle société ne saurait donc entendre le réel de cette enfance qui n'est pas encore dénaturée et dont elle nie et ne voit pas le caractère, la réduisant toujours d'emblée à sa propre normalité. Pour Rousseau, l'enfant n'est donc pas le père de l'adulte actuel, il en est l'antonyme, celui dont l'essor spontané, s'il est conduit et préservé, peut conforter et reconduire dans l'humanité ce que la société historiquement a défait dans son inégalité et injustice foncières, dans ses passions vicieuses et dans la puissance décuplée du rationnel qui est sienne. Cette société rationnelle a aliéné paradoxalement l'enfance à son devenir infantile, produisant de *vieux enfants* qui ne seront jamais vraiment adultes, c'est-à-dire vraiment raisonnables et libres, mais tyranniques et ignorants. L'enfant de Rousseau n'est donc pas différent de l'adulte seulement parce qu'il est encore l'enfance d'un enfant, mais aussi parce que l'adulte diffère de ce qu'il devrait être et qui s'origine dans l'enfance, en tant qu'elle n'est pas encore corrompue par les haines sociales et ces passions tristes dont parle Spinoza. Paradoxe éducatif ou utopie pédagogique, la philosophie de Rousseau semble appartenir aux deux, mais elle n'est pas une simple rêverie utopiste. Elle est le projet d'une pédagogie de la liberté en acte, une pédagogie de l'autonomie dans son sens double de subjectivité individuelle indépendante et de citoyenneté politique de droits égaux. Elle est donc une pédagogie de l'émancipation qui repose sur une certaine libération de la volonté, de l'activité et du faire. Mais, autre paradoxe, si cette pédagogie est bien fondée sur la capacité des sujets humains concrets à déterminer leur vie en toute liberté, elle ne postule pas d'emblée une transparence des besoins à l'intentionnalité et au sens qu'elle peut leur donner. Elle fait intervenir des processus intersubjectifs et une certaine interaction sociale qui à la fois régulent et rendent possible l'expression subjective de cette liberté. De sorte qu'on pourrait appliquer à la pédagogie de Rousseau ce que A.Honneth dit de la formation générale de l'individualité dans le contexte humain social et langagier :

*L'altérité concrète des premières interactions de l'enfance se transforme, au cours du processus de maturation, pour devenir un système langagier intersubjectivement partagé, où les perspectives dialogiques assument la forme objective de significations toujours ouvertes, linguistiquement représentées, et à travers lesquelles j'apprends à faire l'expérience de moi-même et de mon environnement.*¹⁰²⁷

Par ailleurs, l'émergence d'une autonomie personnelle, si elle nécessite une maîtrise créative de ses impulsions intérieures, de ses affects, ne peut se produire que si l'enfant est certain, comme l'écrit encore Honneth : *d'être suffisamment assuré de la permanence du souci manifesté à son égard par des personnes concrètes pour être en mesure d'assumer sans crainte sa solitude.*¹⁰²⁸

Quatre conséquences en découlent. Premièrement, la question pédagogique doit se poser autrement que dans l'opposition d'une liberté intégrale de l'enfant contre la nécessité d'une autorité

¹⁰²⁷ Honneth, Axel. « L'autonomie décentrée », in *Psychologie morale*. Textes réunis par Marlène Jouan. Paris, Vrin, 2008, p. 355.

¹⁰²⁸ Honneth. *Ibidem*, p. 359.

contraignante et répressive. La liberté intellectuelle et morale que l'on doit respecter et susciter chez le sujet humain dans son enfance, n'est ni l'absence de règles et d'orientation, ni l'abandon laxiste à une spontanéité intégrale que rien ne viendrait plus délimiter. Rousseau ouvre une alternative à cette opposition qui est l'idée d'une éducation d'emblée démocratique. Elle ne relève pas d'une évidence, ne serait-ce que parce qu'elle conduit à transformer les conventions existantes autour des rapports générationnels et d'autorité, ainsi que la place accordée au savoir dans l'éducation. Deuxièmement, la liberté d'action et de choix octroyée à l'enfant ne peut ni ne doit reposer sur une idéalisation de l'enfance. Si il y a de l'enfance et qu'il faut la respecter dans son être d'enfance, cela ne signifie pas que l'enfant devienne un objet culturel, un personnage qui ne serait jamais capable d'être contredit et qu'il faille vouloir conserver dans son enfance sans aucune négativité en infantilisant son enfance. Là encore, aucune évidence quant à ce qu'il faut accompagner, favoriser, utiliser ou nier et accélérer, ni comment. Troisièmement, le caractère pragmatique et fonctionnel de l'éducation qui s'ajuste bien à l'enfance dans ses aspects empiriques et pratiques, n'est pas en soi à écarter, tout enseignement pouvant aussi prendre la forme d'un faire. Si l'on s'appuie sur l'activité en ce qu'elle recèle d'une intelligence en acte, tout enseignement peut procéder de réalisations individuelles et collectives, ainsi que d'expression, si on accorde à cette dernière aussi une valeur performative. Quatrièmement, il ne faut plus opposer absolument éducation et instruction, ni non plus étude et apprentissage. Non point que toute rationalité et pensée se réduise à des sciences pratiques, à des métiers et à des actes, mais parce qu'il y a de nombreuses intrications intellectuelles et sensibles dans l'enfance entre agir et concevoir, entre percevoir et faire, entre vouloir et apprendre, entre connaître et utiliser, entre expérimenter et représenter. De plus, de telles intrications sont aussi celles qui permettent de relier l'étude et les métiers, les sciences et les arts, l'enseignement scolaire et la vie sociale et culturelle commune. Ce en quoi Tolstoï a sans doute raison d'opposer *instruction* et *culture*. La première est pour lui l'abondance des sciences enseignées à l'école de façon obligatoire et exclusive, sans consentement ni réciprocité, dans la perspective d'une éducation forcée, coupée des rapports d'apprentissage et d'enseignement de la société toute entière. La seconde, proche de la notion allemande de *Bildung*, englobe toutes les influences que la vie peut avoir sur les personnes cultivées et relève d'un rapport de liberté qui permet la transmission et l'acquisition des connaissances.

On peut voir là utopie et inutilité, confusion du scolaire et du social, réduction de l'intellectuel à l'empirique, il n'en reste pas moins qu'un enseignement véritablement démocratique et émancipateur ne peut se contenter de limiter l'éducation à la passivité de la discipline scolaire et de ses contenus étroitement isolés et délimités, mais doit prendre en compte toute la complexité vécue par l'enfant de la vie, de la culture et de la société et qui traverse ses rapports aux autres. Certes, il faut aménager pédagogiquement le rapport à cette complexité et l'en protéger, comme le suggère Rousseau, mais pas pour le priver d'emblée de ses possibilités propres de découverte,

d'activité et de créativité, ni de tout lien à la réalité sociale et au milieu naturel. Le milieu éducatif de Rousseau est en ce sens la forme originale et très paradoxale d'un enseignement ouvert sur le monde et, tout autant, délimité de telle sorte qu'il n'y ait jamais d'interaction imprévue et néfaste. On peut douter de la nécessité et de la possibilité d'un tel dispositif, lui trouver un caractère artificiel. Oui, mais à condition que l'école soit suffisamment hospitalière pour être souhaitée et non pas une structure dissuasive à laquelle il faudrait préférer la *vraie vie* et une fidélité exclusive aux siens, à l'entourage familial et communautaire. Quant à vouloir maintenir une opposition exclusive dans l'enseignement général entre les sciences et les techniques, entre les arts et les métiers, entre l'étude et le faire, entre l'intellect et le manuel, n'est-ce pas reconduire l'opposition qui découle de la division sociale du travail au sein même des formes scolaires ?

7-3-2 Un tableau synoptique des conceptions pédagogiques de l'activité.

Depuis Rousseau le modèle d'une pédagogie de l'activité a été repris, théorisé et incarné par plusieurs auteurs, théoriciens et praticiens qui en auront dessiné à plusieurs reprises la trame et les orientations. Elles ne sont pas toutes identiques sur les plans philosophique et épistémologique, bien que les différentes pratiques pédagogiques engendrées par ces théories de l'activité aient entre elles la plupart du temps plus que des ressemblances. Nous n'en ferons plus l'histoire générale récente. Il s'agit, en guise de synthèse et de systématisation de l'analyse, d'opérer quelques distinctions qui interdisent, en l'état actuel, de confondre des paradigmes pédagogiques différents et pourtant parfois idéologiquement entremêlés. Ils semblent pourtant s'inspirer et provenir d'un seul et même courant pédagogique modernisateur et moderniste, ou bien s'affirment tels. En se limitant à la scène pédagogique de la seconde moitié du vingtième siècle, essayons d'en brosser les grands axes tels qu'ils ont pu, jusqu'à très récemment, délimiter les pratiques pédagogiques modernistes et modernisatrices. Pour chacun d'entre eux nous avons retenu un nom et une œuvre emblématiques plus ou moins contemporains, autour desquels nous faisons converger les traits d'un paradigme, ce qui n'épuise nullement la liste de ses représentants¹⁰²⁹. Un tel tableau n'est donc pas descriptif ni non plus chronologique, il s'agit de mettre en tension un système d'orientations qui se répondent et s'opposent dans le contemporain et dont nous avons hérité. Pour chacun d'entre eux, nous indiquerons brièvement le sens qu'y prend le terme d'activité. D'une façon ou d'une autre et sans plus de conséquences, à peu près tous les auteurs mentionnés auront été des lecteurs de Rousseau, à l'exception du psychologue canadien B.Bloom dont on ne peut l'attester. Tous ceux-ci ayant été déjà précédemment abordés, nous ne reviendrons pas sur les définitions générales de leurs œuvres théoriques et pratiques.

¹⁰²⁹ Tous ces noms et œuvres n'appartiennent pas seulement à la seconde moitié du vingtième siècle, mais chacun d'entre eux désignent archéologiquement généalogiquement un axe philosophique ou épistémologique nodal de la pédagogie contemporaine pensée comme une théorie de l'activité d'apprentissage.

A chacune d'entre elles, nous donnerons une caractérisation inspirée librement de la théorie de l'action telle que J.M.Salanskis la déploie dans l'ouvrage qu'il a consacré à cette question¹⁰³⁰. Selon celle-ci, trois définitions de l'action prédominent dans le champ philosophique et épistémologique contemporain : l'actualisation, le pragmatisme et le constructivisme. En son sens, est *actualisation* toute compréhension physique ou naturaliste de l'action, est *pragmatique* toute définition langagière de celle-ci, est *constructiviste* toute élaboration d'un objet selon une clause récursive. Pour notre part, nous donnerons à ces termes un champ de signification plus large, car, sinon, ils ne pourraient s'appliquer aux paradigmes de la pédagogie de l'activité. Est actualisation, toute effectuation d'une conformation naturelle, qu'elle soit physique, organique ou substantielle. Est pragmatique, toute détermination réflexive agie finalisée et non mécanique d'un apprentissage ou d'une pensée. Est construction, toute interaction rétroactive ou dynamique de la pensée avec les objets qu'elle rencontre et se donne, simultanément, et qui la modifie¹⁰³¹. Dans tous les cas, la notion d'activité implique de placer la formation de l'intelligence et l'apprentissage dans des logiques dynamiques et productrices, évolutives et motrices, sur les plans corporels, sensoriels et mentaux.

La première est celle du philosophe anglais H.Spencer. Elle est biologique, psychologique et sociale. Selon celle-ci, l'enfant évolue de la vie sensible et organique, puis sociale, à la vie intellectuelle et individuelle, en allant du plus homogène et indifférencié à l'hétérogène et à la diversité, selon une donation héréditaire qui lui fait parcourir individuellement les étapes de l'évolution générale de l'espèce. L'activité individuelle est donc un effort vital de l'enfant pour s'adapter à un milieu social de plus en plus complexe auquel il n'est pas initialement adapté. Pédagogiquement, il faut faciliter le cours naturel du développement qui repose sur l'expression de forces spontanées et éviter la formation d'une attitude de passivité peu propice à l'adaptation, l'expression de l'activité étant déterminé par l'utilité. Il faut donc faire prévaloir dans l'éducation la recherche du sens des choses et la connaissance des phénomènes physiques sur l'instruction intellectuelle sans utilité. La pédagogie de l'activité est ici fondée sur une théorie psychosociale libérale adaptative qui n'est pas contraire à la compétition sociale. La pédagogie active peut donc être un moyen de sélectionner des élites ou de conformer certains par une *douce police*, comme l'écrit Ulmann, à leur futur rôle social. Elle relève de l'actualisation du vivant organique dans le social et peut s'apparenter à ce que Foucault a appelé une biopolitique.

La seconde est celle de la pédagogue et médecin italienne M.Montessori. Elle est vitaliste, sensualiste, personnaliste et spiritualiste. Selon celle-ci, l'enfance est une existence substantielle, l'âme de l'enfant, dans laquelle s'exprime spontanément une puissance spirituelle et créative qu'il

¹⁰³⁰ Salanskis. *Modèles et pensée de l'action*.

¹⁰³¹ Pour J.L.Lemoigne, le constructivisme repose sur deux hypothèses : 1/ Ontologiquement, est réel ce qui est constructible. 2/ Méthodologiquement, est vrai ce qui est faisable. Voir : Le Moigne, Jean-Louis. *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Puf, 1995.

faut en soi préserver et laisser se développer en s'appuyant sur les différentes périodes sensibles de l'enfance. Pédagogiquement, il s'agit de favoriser ce développement grâce à un milieu pédagogique et une ambiance propice à l'expression du potentiel de l'enfant, en le laissant s'autodéterminer dans ses activités. L'activité est donc l'expérience corporelle et sensible spontanée en tant qu'elle traduit de façon empirique dans des actions sur les objets l'apparition des fonctions mentales et l'épanouissement de la personnalité. Elle relève de l'actualisation du spirituel dans le sensible corporel et peut s'apparenter à une phénoménologie qui engage attentivement le corps dans la perception.

La troisième est celle du psychologue et épistémologue suisse J.Piaget. Elle est biologique et psycho-logique. Selon celle-ci, l'enfance suit un processus de développement gouverné par des lois biologiques et psychologiques qui procèdent de l'adaptation vitale au milieu. Ce processus suit une série de phases de formation de l'intelligence qui sont autant de modes comportementaux et logiques d'action sur l'environnement. La formation de l'intelligence individuelle est un processus qui se fait par construction et par des boucles de rétroaction, donc ni inné ni acquis, dans lequel se produit une interaction du sujet et de l'objet qui se définissent et s'autonomisent mutuellement. Les formes de la vie mentale sont des dispositions logiques qui mettent en jeu à la fois structures mentales et expérience, cette dernière se voyant organisée à l'initiative du sujet dans des conduites d'apprentissage. Pédagogiquement il faut suivre les processus de développement en adaptant les modes d'enseignement au degré d'expérience et de maturation de l'enfant. L'activité est la forme agie et opératoire de l'intelligence dans son interaction avec l'environnement qui en fait surgir les structures comme faisceaux de transformations. Elle relève explicitement du constructivisme mathématique et logique auquel se réfère Piaget, mais, par certains aspects, n'est pas sans relation avec une compréhension phénoménologique des actes de pensée, tout en se conjuguant avec un structuralisme dialectique, au sens d'un système génétique des dispositions de la pensée.

La quatrième est celle du philosophe, psychologue et pédagogue américain J.Dewey. Elle est biologique, psychologique et socio-politique. Selon celle-ci, on ne peut pas séparer dans la vie psychique humaine le développement de la pensée chez l'enfant et son expression des formes de l'expérimentation et de l'action délibérée, finalisée par des besoins utiles et des buts relevant de l'adaptation vitale vécue de façon organique. Elle est toujours une résolution de problème dans un réel pensé de nature événementielle. Théorie du développement de l'intelligence et analyse des logiques de l'action sont donc indissociables. En ce sens, toute conduite individuelle est une interaction entre les éléments de la nature humaine et l'environnement naturel et social. Pédagogiquement, il faut organiser le fonctionnement des institutions d'enseignement autour des logiques dynamiques, individuelles et sociales d'évolution et d'adaptation du monde réel, selon les intérêts qui se présentent dans les initiatives des élèves. L'enfant doit donc apprendre de lui-même à travers sa propre activité expérimentale de transformation et d'action sur le milieu. La logique est

une enquête en acte sur les choses. L'activité est ici le faire qui transforme un environnement et exprime et signale la forme vécue d'un apprentissage. Elle relève à la fois de l'actualisation et du pragmatisme, celui-ci n'étant pas déterminé par un rapport au langage, mais par l'action menée sur les objets. Tout autant, elle partage avec celle de Piaget l'idée d'une construction expérimentale de la pensée qui implique une rétroaction logique de la pensée et des conduites sur elles-mêmes.

La cinquième est celle du psychologue américain B.F. Skinner. Elle est psychophysique et anti-mentaliste, dite le plus communément béhavioriste. Selon celle-ci, tout apprentissage est un conditionnement adaptatif dans lequel le milieu externe par des stimulations modifie nos conduites vitales en nous faisant réagir ou répondre, sans qu'il soit besoin d'y voir des processus intentionnels ou réflexifs. Pédagogiquement, tout enseignement revient à placer l'élève dans un environnement qui le pousse à construire un répertoire de comportements, de connaissances et de compétences jugés souhaitables. L'enseignement a pour objet de constituer un répertoire de conduites adaptées au milieu, c'est-à-dire d'actions pertinentes placées sous le contrôle de stimuli appropriés. Il est donc possible de programmer des apprentissages afin d'*organiser des contingences de renforcement*, ce qui signifie que tout enseignement n'est que la modification d'un comportement. L'activité est ici l'action efficace, plus ou moins procédurale, verbale ou non verbale, en tant qu'elle seule traduit un comportement d'assimilation d'un savoir ou d'une maîtrise pratique. Parce qu'elle nie toute intervention intentionnelle du sujet dans ses actes, elle ne saurait être constructiviste, si ce n'est à réduire celui-ci à une logique mécanique et séquentielle où la rétroaction serait un ajustement inducteur par conditionnement et non pas une boucle générique et déductive. Elle ne peut pas non plus être qualifiée de pragmatique en cela qu'elle n'est ni l'action d'un locuteur sur autrui, ni non plus la réalisation de soi dans une finalité choisie. Elle peut seulement se voir caractérisée comme actualisation, mais au sens le plus réducteur d'une compréhension physicaliste de l'action humaine, ce qui écarte toute délibération et réflexivité.

La sixième est celle du psychologue de l'éducation canadien B.S. Bloom. Elle est psychologique, cybernétique, cognitiviste et analytique. Selon celle-ci, tout apprentissage fait appel à des domaines mentaux distincts, cognitif, affectif et psychomoteur, qui représentent autant d'aptitudes et de capacités à mobiliser qui varient selon le type d'objet rencontré, son degré de difficulté, les circonstances, les buts fixés de l'enseignement et le niveau d'expérience et de connaissance acquis par l'élève. Ces capacités, sur le plan cognitif, sont autant de niveaux de traitement de l'information qui vont des plus automatisés aux plus complexes, selon la hiérarchie fonctionnelle et successive de : connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Pédagogiquement, il faut donc séquentialiser tout apprentissage en le décomposant analytiquement en autant d'étapes inférentes nécessaires, d'objectifs, régulées par des procédures d'évaluation formatives, et variant dans leur durée selon l'effort nécessaire à chacun des élèves en particulier. Elle s'appuie sur les notions de contrôle de l'activité par rétroaction et de remédiation pour la

597

renforcer. L'activité est ici la quantité de temps et le type de procédure compétentielle effectuée afin de maîtriser un objectif cognitif déterminé et pouvoir en vérifier l'acquisition au cours de la procédure d'apprentissage. Il s'agit dans cette orientation d'un constructivisme procédural ou algorithmique qui repose sur l'interaction régulée de l'interne psychique et de l'externe objectif par ajustement interne. Pour autant, tout apprentissage y est conçu en tant que comportement finalisé et descriptible, ordonné donc sous une forme pragmatique, mais au sens d'ensemble opératoire, pas au sens d'une action sur des problèmes concrets du monde réel.

La septième est celle du pédagogue français C.Freinet. Elle est psychologique, vitaliste, personnaliste et sociale. On la dira représentante des pédagogies actives dans leur sens le plus spécifique depuis Rousseau, c'est-à-dire centrées sur la personne de l'enfant et sur ses modes propres d'expression, d'apprentissage et d'action. Selon celle-ci, l'apprentissage est un phénomène interactif et social d'adaptation morale et vitale au milieu humain et naturel, qui repose sur la manifestation spontanée chez l'enfant de besoins essentiels, affectifs, cognitifs, expressifs, coopératifs et opératoires, qui apparaissent dans les jeux spontanés ainsi que dans l'intense besoin de faire, d'activité manuelle, corporelle, expérimentale, artistique et technique, qui caractérise l'enfance. Pédagogiquement, il faut s'attacher à transformer le cadre scolaire en un milieu éducatif coopératif et autogéré, permettant aux enfants individuellement et collectivement de définir, d'organiser et de choisir leurs diverses activités d'apprentissage en fonction de leurs préoccupations et de leurs intérêts, en se fondant sur la dimension coopérative des habitudes de vie et des pratiques. Tout apprentissage répond à une recherche et à des interrogations qui occasionnent expérimentations et investigations, et procède de la perception et de la manipulation des objets du monde réel. Les démarches de discipline mutuelle, de libre expression, de réalisation de projets et de productions matérielles, y sont prédominantes, y compris sous forme écrite. La perméabilité à l'exemple et le tâtonnement expérimental plutôt que l'exercice formel et verbal de l'intelligence par des leçons reçues en sont la règle. L'activité est ici le nœud même de toute chose et le plaisir du jeu ne s'y distingue ni en fait ni en droit du travail. Tout apprentissage est une action donc un faire. Les pratiques sociales et techniques, les formes d'étude et de vie commune, ne sont jamais dissociées mais étroitement articulées entre elles dans le temps scolaire. Elle relève donc à la fois du pragmatisme, y compris dans sa dimension performative d'expression linguistique et de production de textes et de ce que l'on appelle le socio-constructivisme qui est une compréhension de la formation de l'intelligence chez l'enfant dans les formes interactives et communicationnelles de l'échange social.

Or, si on compare ces différents paradigmes et quoiqu'ils puissent venir se confondre dans une pédagogie fondée sur des actions, des conduites, des procédures et des comportements, des modes opératoires, ils ne sont nullement équivalents entre eux ni épistémologiquement ni philosophiquement. De ce fait, si l'on prend la doctrine de Rousseau comme le référent majeur des

598

pédagogies de l'activité, un problème d'indistinction peut se présenter où la notion d'activité n'est plus discriminante entre les pratiques pédagogiques, quel que soit leur paradigme épistémologique actuel, ou bien antérieur à l'époque contemporaine et moderne. D'autre part, si l'on rassemble la conception de l'Education nouvelle, comme le fait J.Ulmann, dans les trois propositions qui sont : *1/ Il y a une nature infantine. 2/ Il faut la respecter et en assurer le développement. 3/ Cette conception consiste à prendre l'enfant comme centre des programmes et des méthodes scolaires ;* toutes les pédagogies de l'activité ne sont pas *nouvelles*, bien qu'elles soient toutes propres à la modernité¹⁰³².

7-3-3 Le problème de Rousseau.

En ce sens, il y a un problème pédagogique depuis Rousseau. Si la pédagogie moderne a pu se redéfinir à partir de Rousseau, elle n'a nullement été homogène sur les plans philosophique, épistémologique et institutionnel, cela malgré une référence constante à son œuvre et à ses idées quand il ne s'est pas agi de Locke et de Condillac, donc à la prévalence dans l'éducation de l'activité et/ou de l'opérateur sur la formation conceptuelle. Rousseau était en quelque sorte préformationniste, pris dans un débat qui opposait, durant le 18^e siècle, rationalisme, empirisme et sensualisme, sur fond de substantialisme. Une deuxième époque s'est ensuite dessinée, au début du 19^e siècle, celle de l'organicisme, qui opposait positivisme, vitalisme et matérialisme, sur fond de spiritualisme. Durant la seconde moitié du 19^e et les débuts du 20^e siècle, c'est la conception évolutionniste qui est devenue prédominante, donnant lieu, en psychopédagogie, à l'opposition du structuralisme, du pragmatisme, et de la psychologie phénoménologique ou personnaliste, sur fond de fonctionnalisme et de logicisme. Puis, sur la scène pédagogique, une troisième période s'est dessinée, marquée par l'apparition du cognitivisme, du paradigme dit computationnel de l'esprit, opposant béhaviorisme, constructivisme, psychanalyse et psychosociologie, sur fond de systémique et de théorie de l'information. Or tous ces courants épistémologiques auront eu en commun de remettre en cause les formes didactiques de l'enseignement traditionnel hérité de l'âge classique, donc de déplacer l'analyse des méthodes d'enseignement du côté soit du sujet apprenant, enfant ou élève, soit du côté des capacités cognitives et des procédures de l'intelligence, comme autant de modes opératoires d'apprentissage. Sans que cela occasionne la disparition des référents disciplinaires du savoir, qui se sont vus au contraire démultipliés, la tendance générale profonde au 20^e siècle, accentuée après la seconde guerre mondiale, a été de faire prévaloir les aspects psychologiques, cognitifs et formels, expérimentaux et pratiques, sur les contenus institutionnels et dogmatiques de connaissance. Voire, plus globalement, de déplacer la question de l'étude du plan culturel et intellectuel, celui du savoir, vers le plan de l'apprentissage, compétentiel et opératoire, celui du produire et donc du faire.

¹⁰³² Ulmann. *La pensée éducative contemporaine*. Op. cit.
599

Et si l'on s'en tient à l'interprétation pédagogique de Rousseau, qu'on le lise par exemple sur le versant préformationniste, propre au 18^e siècle, ou sur celui de l'évolutionnisme, propre au 19^e et 20^e siècles, les conséquences ne sont pas différentes, ce sont les axes de l'éducation nouvelle qui prédominent et donc les méthodes fondées sur l'activité, cela quelle que soit la définition qu'on en donne. La conception générale de l'éducation se déplace alors, comme nécessairement, de l'instruction intellectuelle vers la formation, qu'elle soit pensée comme culturelle et personnelle ou comme professionnelle. Or la psychologie de Rousseau, en elle-même, échappe à toutes ces interprétations. Là est le problème. Elle peut se comprendre comme une théorie de la genèse de la volonté dans sa relation aux passions et au corps, au désir. Celle-ci n'est donc pas rationaliste, elle ne fait pas prévaloir l'intellection et le concept sur le rapport à soi et à ses sentiments dans l'éducation. Elle n'est pas non plus une philosophie de l'adaptation biologique et sociale, telle que l'évolutionnisme a pu la concevoir. Elle n'est pas non plus réductionniste, au sens d'une description physicaliste des processus mentaux. Rousseau est à mille lieux d'un C.G.Hempel qui peut écrire en 1935 :

*(...) tout énoncé psychologique doué de sens, c'est-à-dire vérifiable tout au moins en principe, est traduisible en un énoncé où ne figure plus aucun concept psychologique, mais seulement des concepts physiques. Les énoncés de psychologie sont donc des énoncés physicalistes. La psychologie fait partie de la physique.*¹⁰³³

L'inscription vitale de la pensée dans l'être chez Rousseau est d'ordre transcendantal et ne saurait se voir assimilée à des processus psychophysiologiques, même s'il faut ceux-ci pour la supporter. Ce que Rousseau ne nie pas non plus, son naturalisme quant à l'esprit le permet. Il ne donnerait donc ni tort ni raison à la conclusion que formule P.Engel en 1996, à la fin de son livre sur les rapports de la philosophie et de la psychologie, et qui réunit selon celui-ci paradoxalement adversaires et partisans d'une naturalisation de la psychologie :

*(...) à savoir que s'il peut y avoir une connaissance de scientifique de l'esprit, alors cette connaissance sera de nature causale, et révélera dans le domaine psychologique des régularités semblables à celles qui interviennent dans le monde naturel.*¹⁰³⁴

En ce sens, puisque sa pédagogie emprunte des voies fonctionnelles et utilitaires, qu'elle se fait pragmatique, cela ne signifie ni qu'elle soit sans relation à une réalité causale qui animerait les besoins psychiques et leur expression chez l'enfant, ni qu'elle soit étrangère à un ordre des raisons, de nature transcendantale et indéterminé qui est celui de la liberté humaine comme volonté et intelligence et qui donne son sens à l'activité dans ce qu'elle a de plus spontané. Ce ne quoi, on ne peut nullement assimiler sa pédagogie pragmatique à un fonctionnalisme évolutionniste.

¹⁰³³ Hempel, Carl. « L'analyse logique de la psychologie », in *Philosophie de l'esprit*. Textes réunis par D.Fisette et P.Poirier. Paris, Vrin, 2002, p. 206.

¹⁰³⁴ Engel, Pascal. *Philosophie et psychologie*. Paris, Gallimard-Folio, 1996, p. 410.

Par ailleurs, il est difficile, encore, de statuer sur l'appartenance ou non de la pédagogie de Rousseau à la philosophie des Lumières dont on sait qu'elle est, en France, à l'origine des idéaux et des normes de l'enseignement public républicain. C'est là un second problème. Rousseau est-il opposé à l'idée que l'instruction rationnelle de tous produise plus de libertés sociales et de progrès et qu'il ne faille rien faire de plus que de suivre l'expression de la nature dans l'enfant, parce que celle-ci comporte un ordre juste et bon ? Ce serait là la clef de son opposition à l'instruction intellectuelle au profit d'une éducation naturelle sensible de l'enfant. J.Ulmann nous dissuade d'une telle interprétation qui lui paraît une fausse évidence, ne serait-ce que parce que l'intérêt de Rousseau pour la spécificité de l'enfance n'est nullement étranger à l'esprit rationaliste et empiriste de son temps. Et si la nature a bien une influence causale sur l'évolution mentale en tant que cause efficiente et rectrice des conduites, qui les inscrit dans les transformations naturelles propres au vivant, elle est aussi, pour Rousseau, l'expression d'une finalité rationnelle, au sens d'un dessein transcendantal de sagesse, d'ordre et de justice, en fonction duquel s'organisent les actes, les *opérations naturelles* du corps, de la sensibilité et de l'esprit. De ce fait, la conduite humaine n'est pas un simple mécanisme, les hommes ne sont pas intégralement préformés et leur évolution personnelle et sociale dépend de leur relation et action sur l'environnement, en fonction des événements qui s'y produisent et des lois qui le régissent. Or il y a là aussi indétermination et devenir, nullement une loi fixiste de conformation et d'adaptation. Que la nature puisse comporter avant toute connaissance et transformation le modèle d'un idéal d'existence, d'un accord et d'un équilibre des désirs et des pouvoirs humains, n'implique pas que la condition humaine n'en ait pas été modifiée et que l'humanité ne doive agir selon ses raisons et développer ses nouveaux pouvoirs intellectuels et techniques. La nature apparaît alors, comme chez Kant, comme un idéal régulateur qui n'interdit nullement connaissance et action technique et rationnelle. Plus profondément, la nature en nous, apparaît comme ce qui dans la volonté est en droit de s'opposer à la rationalité instrumentale et technique en tant qu'elle n'est nullement le modèle d'une liberté heureuse, ni non plus nécessairement l'expression de notre humanité. Ce en quoi, Rousseau n'est pas l'ennemi des Lumières, mais celui qui en radicalise les exigences de bonheur et de liberté quant à la condition humaine. Si Rousseau ne soutient pas que la science et le savoir en soi forment nécessairement l'esprit et la volonté, ce n'est point pour conjoindre de façon déterministe la volonté et la naturalité dans la visée d'une ignorance intellectuelle. Il s'agit d'autre chose. Si toute instruction rationnelle est faite pour accroître la liberté et le bonheur du sujet humain, il faut disjoindre la dépendance de l'éducation du seul savoir, parce que celui-ci n'est pas qu'un moyen d'émancipation, si en sont exclus la formation du caractère et de la volonté comme rapport médié par le monde réel à une liberté et à une jouissance de soi. Ce qui suppose des actes et des actions et non une simple passivité face au savoir.

Ce en quoi la pédagogie de Rousseau n'est pas fonctionnaliste dans le sens d'une adaptation à un ordre naturel objectif et normatif. Elle est plutôt pragmatique, c'est-à-dire fondée sur l'effectuation de soi et de l'exercice de l'esprit, comme intelligence et invention de l'action et de sa signification. Elle est donc, comme pédagogie de l'activité, une pédagogie de l'acte du sujet, une *praxis*. D'être fondée sur une psychologie du *développement* dynamique du sujet humain depuis son enfance, n'en fait nullement une psychologie empirique et rationnelle, mais plutôt existentielle, personaliste et phénoménologique. En ce sens, la pédagogie du faire de Rousseau, qui est de libérer l'activité pour laisser à la nature subjective son expression, peut difficilement se voir décrite dans un paradigme qui ferait de la conduite conditionnée, du calcul finalisé et de la procédure réglée, les lois de l'apprentissage. La méthode *inactive* du maître d'Emile est donc devenue inactuelle. Disons qu'elle a été comme désactivée de son sens parce que lui a été substituée de façon positiviste un concept procédurier de l'action qui est l'antonyme de l'activité au sens de Rousseau.

7-3-4 Rousseau comme précurseur.

Rousseau aura été un étrange précurseur, se tenant à la fois à rebours de son temps et déjà au-delà de ce qui le détermine dans son accomplissement. Plusieurs traits de pensée philosophique d'une extrême modernité apparaissent dans son œuvre. Dans ce qui apparaît comme une théorie de la connaissance, il prend comme point de départ le décalage et la différence de la pensée et de l'objet perçu. Il y a là du scepticisme. Il prend acte en cela du caractère artificiel et peu naturel de la représentation, mettant en doute les prétentions de nos jugements à avoir une valeur rationnelle réelle. Il y a là une opacité de l'être. Il présente l'action corporelle, la sensibilité et la pensée intuitive qui les accompagne, comme les constituants de la perception de façon ante-représentative. Il y a là du stoïcisme ou de l'épicurisme. Il place la perception des formes géométriques dans un exercice de la sensibilité qui précède les formes démonstratives et analytiques de la pensée, antérieur à toute déduction rationnelle. Pour autant, il ne fait jamais de la sensation la forme propre de la formation des pensées objectives et conceptuelles, mais du sujet pensant le producteur seul du rationnel, comme de façon intentionnelle. Il anticipe donc de la distinction kantienne du noumène et du phénomène, tout en esquissant une orientation phénoménologique post-kantienne et pré-husserlienne. Car, lorsque l'on lit chez Husserl qui écrit vers 1930 :

*Ainsi le percevoir et le juger qui se fonde sur la perception (...) sont en même temps le mode de l'évidence anté-prédicative sur lequel se fonde le juger prédicatif tel que l'envisage la logique traditionnelle ; cependant, du fait de son orientation vers la position scientifique et de sa tendance à la science et à la théorie de la science, cette logique n'a pas mis en question l'entrelacement de la conduite cognitive et de la conduite pratique et axiologique, et n'a pas cherché quelle est la nature du juger quand il n'est pas au service d'un pur intérêt théorique, mais d'un intérêt pratique au sens le plus général du mot, ni comment l'évidence prédicative s'édifie sur ce domaine-là de l'anté-prédicatif, sur l'évidence pratique et sur l'évidence du sentiment.*¹⁰³⁵

¹⁰³⁵ Husserl, Edmund. *Expérience et jugement*. Paris, Puf, 1970, p. 76-77.

On a le plus grand mal à ne pas penser à Rousseau et à son concept de l'activité. Car, en réalité, malgré son assimilation à la psychologie génétique, fonctionnelle et du développement, Rousseau semble plus proche de la phénoménologie de Husserl que du constructivisme de Piaget, du fait de son orientation transcendantale. Toute la question étant de savoir s'il y a quelque relation nécessaire entre l'actualisation par le corps, la construction de l'intellection, le pragmatisme de la volonté et la phénoménologie de l'intentionnel. Piaget, lui, aura cherché, du fait de son héritage kantien, à se rapprocher de la phénoménologie, comme si son épistémologie génétique, de nature constructiviste et dialectique, antipositiviste et anti-béhavioriste, était aussi porteuse d'une théorie psychologique de l'intentionnalité, du fait aussi chez lui de la constitution interactive par l'enfant de ses objets de connaissance et d'expérience, cela dès la formation des processus sensoriels et moteurs.

Si l'on suit la définition que donne J.L Le Moigne en 1995 du constructivisme, une certaine convergence de celui-ci avec la phénoménologie se dessine dans la définition des pouvoirs cognitifs intentionnels de la pensée du sujet humain. Sur le plan gnoséologique, un tel constructivisme est phénoménologique, c'est-à-dire repose sur le *primat absolu du sujet connaissant*, en cela que *la connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel*. Ce en quoi la connaissance n'a de valeur et de sens que par rapport au sujet : *cette connaissance de l'expérience du sujet cogitant, qu'elle soit tangible ou physiquement sensible, ou intangible ou cognitivement perçue, est connaissance s'il lui attribue quelque valeur propre*. Ce qui entraîne de recourir à un critère pragmatique pour évaluer les connaissances, donc à privilégier les caractères opérationnel de la notion de représentation et expérimentable de la notion de connaissance : *le sujet connaissant ne se représente pas des choses, mais des opérations ou des interactions et la connaissance qu'il en construit par des représentations est elle-même opératoire ou active*. On ne peut donc pas séparer *l'expérience intentionnelle du sujet connaissant* et *l'expérience tâtonnante du sujet représentant* qui composent ensemble les objets de connaissance. La connaissance exprime l'intelligence de l'expérience d'un tel sujet connaissant, elle est interaction du sujet et de l'objet comme l'affirme Piaget. Il y a donc une inséparabilité entre l'acte de connaître un objet et celui de se connaître. Ce en quoi il faut entendre la connaissance autant *par le processus qui la forme que comme le résultat de ce processus de formation*. Trois caractéristiques en découlent quant à la cognition. Elle est irréversible dans le temps puisqu'elle est activité, elle possède un caractère dialectique dans la perception qui permet l'interaction de l'organisé et de l'organisant, elle est récursive puisque la construction d'une représentation active d'un phénomène entraîne une transformation de sa perception. Par ailleurs, une telle orientation phénoménologique quant à la connaissance implique de reconnaître au sujet humain une intentionnalité, c'est-à-dire une finalité ou une téléologie :

En prenant acte du caractère intentionnel et donc finalisé et finalisant de l'acte cognitif, ne devient-il pas légitime d'attribuer ce même caractère à la connaissance construite par cet acte : ne

*doit-on pas convenir que le phénomène modélisé est connu finalisé par l'action cognitive de sa représentation.*¹⁰³⁶

Sur le plan méthodologique, le constructivisme recourt au principe de *modélisation systémique* qui s'oppose à la *modélisation analytique* des épistémologies cartésiennes et positivistes. L'orientation requise est de privilégier la modélisation d'un acte, d'un projet, plutôt que d'une chose. Il s'agit de répondre à la question : *qu'est-ce que ça fait, pourquoi ?*; plutôt qu'à de : *de quoi c'est fait ?* Le constructivisme est une pensée de la complexité des interactions multiples du sujet et de l'objet, plutôt que de celle de l'objet. Il s'agit donc de toujours pouvoir : *exprimer par un système un projet modélisateur entendu dans sa complexité*. Le constructivisme en ce sens est une pensée dialectique de l'articulation dynamique de la perception-modélisation à la fois synchronique et diachronique, une pensée de la *complexité essentielle* qui s'exprime dans une *pragmatique de la modélisation de la connaissance active*. Se référant à A.Newell et H.A.Simon, qui y font appel en 1976 sous l'influence de Dewey, *pour caractériser la capacité d'un système cognitif explorant et construisant les représentations symboliques des connaissances qu'il traite*, Le Moigne ajoute à sa définition le principe d'*action intelligente*. Un tel principe d'*action intelligente* nous dit que :

*La raison humaine peut, de façon reproductible, élaborer et transformer des représentations intelligibles de ces phénomènes de dissonance-consonance que perçoit l'esprit, ce qui lui permet parfois d'inventer des réponses en forme « d'actions intelligentes », autrement d'actions « adaptées » à la résorption des dissonances cognitives.*¹⁰³⁷

Selon celui-ci il s'agit bien plus, dans une logique de raisonnement dialectique, d'argumenter que de démontrer, c'est-à-dire de montrer qu'une connaissance est constructible et reproductible de façon à être intelligible pour d'autres, donc susceptible de schématisation plutôt que de formalisation analytique, cela à partir de ses propres hypothèses, expérimentations et procédures. Ce en quoi, comme l'écrit Brouwer : *la logique ne peut pas déduire des vérités qui ne seraient pas tout aussi accessibles par quelque autre moyen qu'elle*. Il y a là quelque dimension heuristique, mais aussi syllogistique qui fait appel aux ressources rhétoriques du langage ordinaire.

Or, on peut voir dans de telles orientations pragmatiques et actives, anti-analytiques, un accomplissement post-moderne, pour ainsi dire, de la philosophie de Rousseau. Pour ce qu'il en est de la pédagogie actuelle, un tel constructivisme de l'activité, au côté, parfois confusément, d'un cognitivisme favorable à la description analytique des apprentissages sous forme de procédures séquentielles modulaires, a pu influencer les orientations préconisées auprès des enseignants, remettant largement en cause contenus et méthodes d'enseignement dans leur définition classique, disciplinaire et magistrale, celle des didactiques traditionnelles. Relevons-en ici quelques unes sans en développer l'analyse et la définition. La notion d'aptitude comme opération intentionnelle implicite a donné lieu à la notion explicite de compétence. La dissonance cognitive a donné lieu à

¹⁰³⁶ Le Moigne, Jean-Louis. *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Puf, 1995, p. 76.

¹⁰³⁷ *Ibidem*, p. 84.

l'apprentissage comme analyse de l'erreur et conflit socio-cognitif. Le principe de connaissance téléologique a donné lieu aux évaluations critériée, formative et formatrice. Les principes d'action intelligente et de modélisation ont donné lieu à la prise en compte des stratégies diversifiées d'apprentissage et à la métacognition. La notion de connaissance pragmatique, de *faisabilité projective*, a donné lieu aux différentes formes de pédagogie du projet. La notion de complexité a entraîné l'appel à l'interdisciplinarité. Par l'usage de chacune de ces orientations, autant de bouleversements épistémologiques et éthiques ont pu advenir au sein d'un univers institutionnel attaché à la définition d'abord analytique et systématique des connaissances et peu porté sur une vision pragmatique de l'apprentissage qui lui apparaît, le plus souvent, comme à l'inverse de l'étude et de la transmission véritables. Or tout cela a-t-il bien à voir avec la notion d'activité chez Rousseau ? Lorsque Le Moigne écrit du paradigme de l'épistémologie constructiviste qu'il est :

*(...) expression téléologique d'expériences cognitives s'articulant systématiquement dans leurs contextes et susceptibles d'être manipulées, ou computées, selon des procédures cognitives reproductibles.*¹⁰³⁸

Au delà de la différence des époques et du langage conceptuel utilisé, de la volonté rationnelle de l'auteur, on perçoit, dans des orientations qui, appliquées à la pédagogie et à l'enseignement, peuvent converger avec celles de Rousseau et Pestalozzi, une différence philosophique irréductible, dont il est difficile d'identifier exactement la nature. La question pédagogique, en elle-même, peut se lire comme un miroir partiel de la modernité et des formes de son accomplissement. Or Rousseau a effectivement posé, comme par anticipation, les questions qui lui sont propres et tenté de dissocier profondément l'accomplissement technique et intellectuel de cette modernité, de la question de la liberté et de la formation de la subjectivité comme volonté. Il a donc posé la question des fins de l'éducation comme une question de nature éthique et politique, non point cognitive et épistémologique, ni institutionnelle, cela même s'il traverse aussi ces champs par ses investigations. Il a déployé une articulation du transcendantal et de l'empirique qui échappe au formel. On peut voir là le caractère idéaliste de sa philosophie de la pédagogie, d'être une pédagogie informelle du sujet transcendantal de l'existence connaissant et agissant, mais alors il faut en évaluer les conséquences pratiques. Une telle question pédagogique, si on la dissocie du savoir et de l'intellection objective du réel, y compris pensée de façon pragmatiques, peut-elle se poser au sein d'un enseignement institutionnel ? Si on répond par la négative, alors Rousseau échappe à toutes ces interprétations pédagogiques et apparaît comme un auteur inactuel ou intempestif. Si on répond positivement, alors l'interprétation de Rousseau comme un philosophe et pédagogue initiateur de pratiques sociales nouvelles est toujours ouverte à notre interrogation. Pour cela, il nous faut encore une fois définir ce qu'est l'activité, préciser les notions de l'acte et de l'action. Etablir de quelle pragmatique ou phénoménologie relève le principe actif chez Rousseau.

¹⁰³⁸ Le Moigne. Op. cit., p. 92.

7-4 L'Activité, l'action et l'acte.

7-4-1 L'importance institutionnelle des pédagogies actives.

Que ce soit la définition de l'institution d'enseignement, celle des besoins de l'élève, ou encore du désir et de la motivation pour la connaissance et pour apprendre, toutes les définitions de la pédagogie se rapportent tôt ou tard aussi à celle de l'activité, ou au *principe actif*. Qu'est-ce donc que l'activité dans sa traduction pédagogique ? L'enfant est-il mû, aux côtés de ses désirs spontanés de jouissance et de bonheur, d'affirmation de soi, par un désir de connaissance et de maturité ? La pédagogie de Rousseau, comme nous l'avons vu, n'apparaît pas comme une méthode pratique, mais bien plus comme une psychologie philosophique générale de la pédagogie. N'étant pas applicable directement, elle comporte donc de multiples interprétations praxéologiques qui sont autant de significations possibles données au principe actif. Par ailleurs, si la notion de besoin chez Rousseau se comprend comme celle de désir, sa théorie de l'utilité et du bien-être de l'élève et du plaisir pris à l'activité n'est pas fonctionnaliste, ni non plus aisément traduisible dans une forme institutionnelle. En ce sens, il manque à la pédagogie de Rousseau une théorie du travail scolaire et, de plus, ses conceptions ne sont que peu propices à la programmation de contenus d'enseignement.

Pour répondre à cette difficulté, les pratiques pédagogiques nouvelles se seront efforcées de les lui donner de façon concrète, parfois au sein même de structures institutionnelles déjà existantes. Pour autant, pas plus que la notion d'activité quant à l'apprentissage n'a pris un sens homogène, les pratiques pédagogiques nouvelles ne se sont unifiées. Nous avons vu qu'elles ont pu relever du sensualisme, être pragmatiques, ou fondées sur l'expérience précoce du travail technique et productif, se montrer ludiques et libertaires, appartenir à des orientations épistémologiques constructivistes ou socio-constructivistes, inspirées par la psychologie génétique et cognitive ou par la sociologie. Il y a là une grande diversité qui ne spécifie pas le principe de l'activité, si ce n'est comme idée régulatrice. Ce qu'elles ont la plupart du temps en commun est d'être portées par une philosophie de la liberté et de l'autonomie du sujet humain appliquée à l'enfance qui les conduit à conjointre dans l'action éducative le développement individuel, l'épanouissement personnel, la formation intellectuelle et morale et l'accès à la maturité ou à la majorité. Si une telle conjonction peut valoir symboliquement comme représentative du sens du principe actif, elle n'en épuise pas la définition.

Ce faisant, comme autant de suggestions et initiatives pratiques et institutionnelles, à travers leur insistance sur l'activité et sa libre expression chez l'enfant, les pédagogies nouvelles n'auront pas que peu contribué à modifier et à déplacer les paramètres de définition des formes de l'enseignement et de la scolarité. Pour autant, si on ne peut pas affirmer, comme certains, qu'elles aient provoqué directement la crise des modèles scolaires qui sévit aujourd'hui et bien qu'elles révèlent les contradictions de l'éducation, elles ne l'ont pas non plus par elles seules résolue. Ce en

quoi, il faut admettre que l'insistance pédagogique sur l'activité, définie comme expression libre, fonctionnelle et créative de l'enfant, n'est très probablement pas en soi suffisante à résoudre tous les problèmes de l'éducation à l'âge des sociétés industrielles ou post-industrielles. Et si l'on se penche sur les causes de la crise des instances éducatives dans la longue durée, on peut affirmer que celle-ci est intrinsèque à la modernité depuis son glissement vers un idéal empirique et pragmatique d'existence intellectuelle et sociale, plutôt productiviste et instrumental, qui tend à remettre en cause les formes instituées de l'autorité magistrale et du savoir dogmatique, autrefois fortement sacralisées. Par ailleurs, il a été observé qu'une telle crise des modèles éducatifs semble également due aux exigences démocratiques de plus en plus grandes d'autonomie de la personne individuelle, y compris dès l'enfance, qui viennent modifier les rapports d'autorité et de responsabilité inter-générationnels. Elle ne se limite donc pas aux pratiques d'éducation active, ni, là encore, ne découle de leur simple extension.

Car il ne faut pas oublier que ces expériences de pédagogie de l'activité, dans leur définition la plus rousseauiste, si elles ont été nombreuses et diverses, sont restées longtemps socialement très marginales, si ce n'est dans des pays protestants où les valeurs pragmatiques d'autonomie des personnes ont souvent pris le pas dans l'éducation institutionnelle sur des idéaux culturels purement intellectuels. Par ailleurs, ce que disait Aristote de la démocratie civile est aussi relativement vrai des formes scolaires et des pratiques pédagogiques. Dès qu'elles excèdent certains effectifs et dimensions, leur fonctionnement initial, démocratique ou coopératif, participatif et peu hiérarchisé, intersubjectif, devient impossible et perd donc de son sens. A.Ferrière, initiateur des méthodes pédagogiques nouvelles en Suisse et qui fut l'un des fondateurs de l'Institut J.J.Rousseau à Genève avec E.Claparède et P.Bovet, disait que l'éducation et l'enseignement d'une école active étaient incompatibles avec un système scolaire officiel, parce que, quand il introduisait l'orientation active, dite aussi interactive, il n'en faisait qu'une méthode de plus et non pas le principe régulateur de l'éducation. En 1920, Ferrière écrit :

*Et comme les « méthodes actives » sont loin de l'Ecole active authentique, où l'esprit tout entier de l'enfant – affectivité, intellectualité et volonté – est pris en considération ; où son vouloir-vivre, son élan vital spirituel, son intérêt spontané forment la base des programmes et des méthodes ; où rien n'est préconçu, sinon ce qui ressortit à la psychologie de l'enfant et aux intérêts dominants de chaque âge ; où le travail individuel est au premier plan, chacun avançant à son pas, et où le travail collectif réunit ceux qui en sont au même point et au même sujet, du fait de leurs progrès et intérêts.*¹⁰³⁹

Pour autant, il est indéniable que plusieurs axes de la pédagogie nouvelle se sont effectivement peu à peu répandus dans les systèmes éducatifs occidentaux : le double refus d'une éducation répressive et d'une séparation stricte de l'éducation et de l'instruction et donc l'exigence d'une redéfinition de ce rapport, l'insistance sur le caractère nécessairement fonctionnel et opératoire des apprentissages

¹⁰³⁹ Ferrière, Adolphe. *L'Ecole active*. Paris, Fabert, 2004, p. 49.

et du recours à l'expérimentation, cela avant l'adolescence, l'idéal d'une école qui soit aussi un lieu de vie commune et de formation de la subjectivité, l'importance d'échanges langagiers et sociaux ouverts pour contribuer à former l'intelligence, l'idée d'une participation des élèves à l'organisation de la classe et à la gestion des activités scolaires. Il y a donc effectivement eu, de façon générale, au moins depuis 1945 dans les pays occidentaux, une certaine extension pratique des problématiques de l'activité dans les institutions scolaires.

Par ailleurs, depuis Rousseau, il faut observer que la question philosophique de la nature de la pédagogie s'est trouvée redoublée par l'émergence d'un effort de définition scientifique de celle-ci, d'une théorie objective et positive de l'enseignement et de l'éducation. Elle a pu être formulée, de façon souvent convergente depuis la fin du 19^e siècle, par la psychologie expérimentale, la psychopathologie médicale, la psychopédagogie, la sociologie, la pédagogie expérimentale, la psychologie génétique, la psychosociologie, la psychologie cognitive, les sciences et les techniques de l'éducation. Ce en quoi, la conjonction des pédagogies nouvelles, des orientations scientifiques et les différents relais qu'elles ont pu trouver dans les politiques publiques des systèmes éducatifs, ont pu mettre en difficulté et accentuer les points de crise des institutions scolaires durant l'époque de leur massification. En ce sens, du fait de telles convergences, on peut admettre que les orientations de pédagogie active, dans la pluralité de leur application et de leur sens, auront participé à la crise d'institutions scolaires pensées essentiellement depuis l'âge classique comme des lieux de conservation et de transmission de la culture et des connaissances pour les élites sociales, mais sans pour autant en être la cause directe. Car les institutions scolaires des pays occidentaux industrialisés, ont-elles jamais été seulement des lieux de culture et d'instruction intellectuelle ? Trop souvent, on oublie qu'à partir du moment où elles ont dû scolariser massivement la jeunesse sur la base de problématiques politiques, économiques et sociales instrumentales, leurs finalités n'ont jamais été seulement d'instruction intellectuelle et culturelle, ni émancipatrices, mais aussi fonctionnelles et adaptatives. Ce en quoi, effectivement, la pédagogie de la libre activité a pu venir se confondre avec des visées normatives de rendement et de performance scolaire, directement reliées à l'intégration sociale et professionnelle et aux exigences politiques et sociales de croissance de la productivité. Or, pouvait-il en être autrement de par la collusion, dans la modernité, des idéaux scientifiques et techniques avec ceux du droit, de l'économie et de la liberté individuelle ?

7-4-2 Définir l'activité en pédagogie et en psychologie.

En revenant à une perspective plus philosophique, c'est la question du principe actif qui peut paraître comme le nœud ou le noyau de toutes les questions pédagogiques depuis Rousseau. On peut interpréter la notion d'activité dans une perspective vitaliste qui relierait vie psychique et vie organique, sous la forme extériorisée d'une expression dynamique d'intensités et de volonté, d'une profusion géniale dans le faire et l'action qui serait la forme la plus directe de l'effectuation de la

pensée. Une telle définition met aussitôt en tension la différence du rationnel et du sensible, dans la direction d'un lien plus essentiel du sensible et du spirituel, comme le pressentait Rousseau. Elle entraîne alors nécessairement une rupture avec la prévalence de l'intellectualité rationnelle et calculatrice sur l'intelligence intuitive, affirmative et créatrice. C'est en ce sens que H. Bergson peut écrire en 1911 :

Si la réalité n'est pas cet univers économique et systématique que notre logique aime à se représenter, si elle n'est pas soutenue par une armature d'intellectualité, la vérité d'ordre intellectuel est une invention humaine qui a pour effet d'utiliser la réalité plutôt que de nous introduire en elle. Et si la réalité ne forme pas un ensemble, si elle est multiple et mobile, faite de courants qui s'entrecroisent, la vérité qui naît d'une prise de contact avec quelqu'un de ces courants, - vérité sentie avant d'être conçue, - est plus capable que la vérité simplement pensée de saisir et d'emmagasiner la réalité même.¹⁰⁴⁰

Une telle activité, si elle est un lien spontané plus essentiel à l'existant, en quoi peut-elle se relier à des pratiques pédagogiques ? Ne suppose-t-elle pas un certain renoncement à la prévalence des enseignements intellectuels sur des modes plus expérimentaux et sensibles de découverte de la réalité et de soi ? Or n'est-ce pas là présupposer une discontinuité ontologique artificielle entre la culture rationnelle et la nature que l'éducation véritable aurait pour finalité de résorber ? Si on le croit, il faut souhaiter alors une rupture au sein des méthodes pédagogiques avec l'enseignement intellectuel et systématique qui serait la conséquence du principe d'activité. C'est donc la fondation rationaliste des pratiques scolaires qui est ici récusée par une orientation vitaliste et spirituelle. En ce sens, l'activité ne saurait se confondre avec une instrumentalisation des apprentissages scolaires. L'activité est donc ici l'horizon transcendantal d'une expression de l'esprit dans le sensible. Une telle orientation ne peut que récuser les formes scolaires institutionnelles. Elle donne raison à Rousseau.

Mais la notion d'activité peut encore relever du postulat d'une simple continuité causale entre la nature vivante et la culture intelligente. En ce sens, s'il y a un prolongement du développement individuel comme phénomène psychophysiologique dans la formation du caractère et de l'intelligence générale, les besoins d'éducation et d'instruction sont d'abord déterminés par des processus physiologiques et cérébraux, puis ensuite mentaux. La pédagogie de l'activité prend alors le sens plus fortement fonctionnaliste d'une adaptation biologique au milieu. Il ne s'agit plus d'instruire l'intelligence de contenus, mais de favoriser, d'entraîner et d'étayer la formation des capacités cognitives, cela à partir d'actions et d'interactions du sujet humain avec le milieu humain et physique. Or, il a été constaté par des biologistes, à l'encontre des psychologues généticiens, que ce que ces derniers décrivaient comme des phases distinctes et discontinues du développement, introduisait des ruptures d'organisation dans l'évolution mentale qui n'existaient guère dans la maturation organique générale qui, elle, était toujours continue et progressive. Si on prend au

¹⁰⁴⁰ Bergson, Henri. *La pensée et le mouvant*. Paris, Puf, 1966, p. 250.

sérieux une telle objection, et peut-on ne pas le faire, cela a pour conséquences de devoir dissocier la description et la compréhension des phénomènes mentaux d'ordre rationnel, y compris d'apprentissage et de formation de l'intelligence, qu'elle soit sensible ou intellectuelle, de toute explication causale qui les relierait directement à des phénomènes physiques ou psychophysiologiques. On se trouve donc ici placé sur la frontière du physique et du psychique, du corporel et du mental, dans leur différence et interdépendance. Une des façons de répondre aux difficultés qui s'y présentent, est de s'efforcer de formaliser les fonctions mentales cognitives, sans avoir besoin de les décrire physiologiquement, ni au sein de processus d'interaction avec le milieu. Or si une telle orientation peut s'avérer fructueuse sur le plan de la modélisation de la logique fonctionnelle abstraite de la pensée, elle n'apporte rien à l'intelligibilité des causes, des motifs, des raisons et au sens de l'activité de pensée dans les phénomènes d'apprentissage et d'acculturation, car elle n'explique ni l'apprentissage ni son lien à la formation de la personnalité. Comme le déclarait en 1975 le philosophe J.Fodor, en s'opposant aux thèses constructivistes et génétiques de Piaget, les théories cognitives, qui représentent la pensée comme un système fonctionnel d'algorithmes et de procédures de calcul finalisées reposant sur des symboles physiques, y compris très formalisées, ne peuvent rien dire de précis quant aux phénomènes d'apprentissage et à leur rôle dans la formation des structures de la pensée :

Je ferai valoir non seulement qu'il n'y a pas de théorie de l'apprentissage, mais qu'en un certain sens il ne pourrait certainement pas y en avoir ; l'idée même d'un apprentissage de concepts est à mon avis confuse. [Et il ajoutait, probablement conscient du caractère un peu excessif d'une telle déclaration...] C'est là une prise de position qui va à l'encontre de la pensée dominante des quelques trois cents dernières années tant en psychologie qu'en philosophie.¹⁰⁴¹

Ce en quoi, la question pédagogique, dès qu'on la relie à celle de la compréhension des formes de la pensée, vient nécessairement croiser la question psychologique, celle de la conception que l'on a de la nature de la vie mentale et de l'activité individuelle de pensée, ou de l'esprit, et de ses rapports au corps et aux processus physiologiques. Que la pédagogie conçoive l'activité comme une force vitale globale engendrant actions corporelles, apprentissage, volonté et intelligence, ou qu'elle limite son objet à la seule compréhension de l'activité de pensée dans l'apprentissage, voire se cantonne à n'être qu'une didactique, elle ne peut se passer d'une théorie du sujet humain et de ce qui l'anime, au moins sur le plan intellectuel.

Quant à la nature du psychisme, celui de l'agent humain, comme l'écrit le philosophe P.Engel en 1996, plusieurs orientations divergentes se présentent. On peut distinguer phénomènes physiques et mentaux en adoptant une position externaliste ou herméneutique. Selon la première, externaliste, puisque *les états mentaux et leurs contenus intentionnels sont toujours individualisés en relation à des objets et propriétés externes à un sujet*, toute investigation causale des processus

¹⁰⁴¹ *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* Organisé et recueilli par Piattelli-Palmari, Massimo. Paris : Edt.du Seuil, 1979, p. 219.

mentaux internes est vouée à ne pas pouvoir saisir les formes intentionnelles de la pensée¹⁰⁴². Appliqué à la pédagogie, un tel argument conduit à nier tout intérêt pris à une détermination cognitive interne des processus d'apprentissage, y compris dans leur relation à des contenus spécifiques, disciplinaires ou culturels. Elle tendra à faire de l'activité un processus formateur qui dépend des modes d'apprentissage organisés par le milieu éducatif et du type d'objets d'étude proposés à l'élève. Elle n'est donc pas discriminante quant à la forme pédagogique adoptée, traditionnelle ou active, si ce n'est à accorder une grande importance au milieu qui va dans le sens d'une analyse socioculturelle des formes de l'éducation. Activité prendra fortement le sens d'interaction cognitive et sociale. Pour autant, elle permettra de critiquer les méthodes pédagogiques en fonction des effets sociaux discriminatoires ou pas qu'elles induisent. Selon la seconde, herméneutique, toujours selon P.Engel, puisque les processus de pensée relèvent de la logique et du langage comme ordre des raisons et vecteur de sens et que la psychologie recherche des explications causales du type des lois physiques, elle ne peut pas saisir de façon objective la logique de ces contenus de pensée, mais *tout au plus les conditions causales contingentes des activités mentales*¹⁰⁴³. Appliqué à la pédagogie, un tel argument conduit à faire prévaloir le sens donné par les élèves aux apprentissages qu'ils reçoivent ou qu'ils effectuent et est donc propice soit à une position phénoménologique, soit à une position constructiviste en pédagogie. Elle implique une forte participation de l'élève à la compréhension et à l'attention pour ses objets d'apprentissage. Une telle intentionnalité suppose une interaction entre des contenus et des intérêts, entre des finalités et un faire, entre une assimilation et un vouloir, entre le sujet et ses objets, entre des décisions et des actes. Si elle ne pose pas la pensée comme un faire matériel, elle implique qu'apprendre soit porté par une direction manifeste donnée à l'activité de pensée. Il y a donc bien activité dans l'apprentissage, mais c'est d'abord celle du sens autour duquel s'organise ou se déploie la pensée.

Sans qu'il s'agisse pour lui d'une question pédagogique, P.Engel suggère d'adopter sur la question psychologique la position du philosophe américain D.Davidson, celle dite du *monisme anomal*, énoncée en 1968 par ce dernier. Selon celle-ci, il n'y a pas de dualité réelle des processus physiques du cerveau et des mouvements de la pensée. Pour autant, on ne peut pas réduire les relations du mental et du physique à des lois strictes. Il faut donc pouvoir distinguer en ce sens :

*(...) la relation de causalité qui lie, sur le plan ontologique, des événements mentaux et des événements physiques, et la relation d'explication causale, qui lie, sur le plan épistémologique, des descriptions d'événements en termes psychologiques et des descriptions d'événements en termes physiques.*¹⁰⁴⁴

¹⁰⁴² Engel, Pascal. *Philosophie et psychologie*. Paris, Puf, 1996, p. 268.

¹⁰⁴³ Engel. *Ibidem*, p. 218.

¹⁰⁴⁴ Engel. Op. cit., p. 193.

Ce faisant, on peut admettre que l'explication des croyances et des actes peut se faire à partir d'hypothèses causales, qui, en tant que telles, peuvent se voir reliées à des faits relevant d'une causalité physique et naturelle et que de telles explications ne se réduisent pas à des explications physiques. Transposé sur le plan pédagogique, une telle conception n'apporte que peu d'éclaircies quant à la nature de l'activité mentale ou corporelle dans l'apprentissage. Si ce n'est à soutenir qu'il y a des corrélations entre apprendre, penser et agir, sur les plans corporels, mentaux et cérébraux. Elle tend seulement à confirmer le fait qu'il existe des processus mentaux d'ordre physiologique chez l'être humain et qu'ils ne sont pas sans incidence matérielle sur les conduites et les contenus de pensée, donc sur une causalité psychique qui s'exprime indépendamment d'eux bien qu'elle soit sous condition de leur existence.

Une telle orientation philosophique quant à la valeur explicative de la psychologie ne résout en rien le problème de la nature du postulat transcendantal de l'activité comme corrélatrice à tout apprentissage. S'il s'agit bien d'écarter ontologiquement le dualisme de la pensée et du corps, du cerveau et de l'esprit, à l'instar de Rousseau, la question ne se pose pas ici au même endroit. Même si l'on peut expliquer les déterminations intentionnelles de la volonté et du jugement, les impulsions de l'action, les décisions, à partir du corps vivant, celui-ci ne peut se dire autrement que sous la forme d'une énergie qui nous porte dans l'être et qui soutient nos désirs et nos actes. Ce que Rousseau appelle activité en ce sens, mais qu'on pourrait aussi nommer principe vital, ou *conatus*, c'est la puissance d'actualisation dans le corps et la volonté d'une telle affirmation d'être. Or que ce soit dans le consentement à l'apprentissage ou dans les actions de recherche d'une satisfaction, ou d'investigation sensible du monde, il est impossible de les décrire hors d'un rapport personnel et intentionnel à soi, affirme Rousseau. Ce en quoi, il y a bien à la fois adhérence immanente de l'esprit au corps et à la sensibilité et transcendance de la volonté et de la raison dans la connaissance et l'action au sein du corps même et de la perception. La résolution épistémologique du dualisme du physiologique et du psychique, si elle est satisfaisante philosophiquement, ne supprime en rien la dichotomie, ou la différence, de l'intentionnalité et de la volonté avec le corps vivant mécanique et organique. On ne peut donc jamais modéliser qu'après coup la cohérence causale et rationnelle d'une conduite humaine, et encore, la pluralité des interprétations de son sens, la rend incertaine et toujours susceptible de devenir autre que son explicitation, même si elle se supporte de processus objectifs identifiables. Davidson écrit :

*Nous en savons trop long sur la pensée et le comportement pour nous fier à des énoncés exacts et universels établissant des relations entre eux. Les croyances et les désirs ne produisent du comportement que s'ils sont modifiés par l'intermédiaire d'autres croyances et d'autres désirs, attitudes et constats, sans limite.*¹⁰⁴⁵

¹⁰⁴⁵ Davidson, Donald. « Les événements mentaux », p. 253, in *Philosophie de l'esprit*. Paris, Vrin, 2002.

C'est pourquoi la science psychologique appliquée à l'éducation rencontre de grandes difficultés. Il n'y a que peu de coïncidence factuelle entre l'explication générale des conduites et des capacités et les situations individuelles et collectives vécues. Si elle permet d'établir des structures générales hypothétiques quant à l'intelligence et à l'apprentissage, des structures et des dispositions que l'on peut certes objectivement toujours corrélérer à des observations factuelles, à des conduites et à des mesures, par exemple à la succession des stades dans le développement, elle ne permet pas d'évaluer le sens local et singulier d'un apprentissage ou d'une activité. Qu'il y ait corrélation entre descriptions structurelles et fonctionnelles et conduites individuelles, n'implique pas coïncidence et identité. Par exemple, si on peut distinguer plusieurs processus psychiques et institutionnels qui interviennent dans l'évolution et l'éducation des enfants, comme la maturation physiologique fonctionnelle, le développement mental, la vie affective, l'évolution personnelle, l'instruction intellectuelle, l'intégration à la vie sociale, l'acquisition de la culture et la formation professionnelle, il n'y a entre eux ni continuité ni homogénéité causale, bien que tous concourent et interagissent au sein de la vie individuelle. De plus, on peut ajouter qu'ils sont pour la plupart d'entre eux largement déterminés et transformés par des influences externes, cela bien qu'ils s'accompagnent de phénomènes psychiques affectifs et intentionnels intimes et internes.

Il faut donc théoriser la question pédagogique dans la dispersion de ses situations, en considérant qu'il y a en chacun de ces procès des problèmes de nature différente. Il n'y a donc pas empiriquement une seule orientation pédagogique possible, mais une diversité d'approches et de questions. Dans chacune, la notion commune d'activité, au sens d'actualisation d'une puissance d'être, pourra prendre une signification différente, si on lui conserve la valeur d'idéal régulateur que lui donne Rousseau. Ce en quoi toutes les orientations pédagogiques vont varier selon les âges, les finalités scolaires et éducatives choisies, la philosophie de l'éducation que l'on adopte et se montrer dépendantes des rapports sociaux et du caractère des personnes agissantes. La question n'est plus alors d'opposer abstraitement instruction intellectuelle et éducation morale, formation de soi ou acculturation savante, elle est plutôt de pouvoir articuler ensemble comme pluralité les enjeux de l'éducation dans leur lien à l'existence de chacun. Maintenant, si la théorie comme activité pure de pensée ou discours n'est pas la pratique, praxistique ou poïétique, comme réalisation d'une action ou d'une production, ainsi que l'enseigne la philosophie grecque antique à l'inverse du glissement pragmatique de la modernité, la différence qui sépare les orientations philosophiques en pédagogie et les pratiques d'enseignement et d'éducation n'est pas à supprimer, mais bien plus à instruire sans cesse. Ne faut-il pas alors admettre qu'aucun discours, y compris finalisé, ne peut jamais se superposer aux pratiques qu'il engendre et s'épuiser pragmatiquement, si ce n'est à interpréter les actes comme un texte appliqué, mais cela n'indique pas non plus qu'il soit clos dans l'action. Ce en quoi, l'action de concevoir et celle d'agir ne pourraient jamais exactement se confondre. Les méthodes actives, interprétées comme réduction de tout apprentissage à un faire, à une production

calculée, seraient alors un énorme contre-sens, voire une ineptie. Mais les tenants de leur définition ont-ils jamais affirmé cela ? Pestalozzi distinguait bien dans le jeu des forces qui animent l'intelligence et la volonté, le cœur, la tête et la main, c'est-à-dire percevoir et figurer, concevoir et réaliser, comme trois temps de l'affirmation subjective et de l'activité. Si l'activité est l'affirmation individuelle de la puissance de penser, d'apprendre et de créer, comme des actes, son sens transcendantal et psychologique n'est pas épuisable, si ce n'est à l'éteindre. Or il y a en philosophie une discussion sur la nature de l'esprit et les formes de son actualisation, sur la nature des actions et des actes, qui fait écho à celle qui se déploie dans les sciences cognitives sur la forme des processus cognitifs et de leur effectuation. Si une telle discussion n'est pas directement d'ordre pédagogique, ses incidences quant à la définition de l'acte et de l'action le sont.

7-4-3 Définition et modélisation de l'action.

On peut chercher à interroger et à préciser la notion d'activité en pédagogie à partir du concept de l'action. Dans un livre publié en 2000, JM.Salanskis s'efforce de déployer une définition générale du concept d'action à partir des différentes sources philosophiques et scientifiques contemporaines qui ont pu contribuer à en éclaircir le sens. La première, plutôt naturaliste, est apparentée à Aristote et aux modèles morpho-dynamiques des sciences physiques, la seconde à la philosophie pragmatique du langage du philosophe anglais J.D.Austin (1911-1960), la troisième, plutôt logique, aux mathématiques et à L.E.J.Brouwer (1881-1966). Chacune de ces définitions est conçue comme un modèle théorique de l'action, une *systématisation virtuelle* qui permet de constituer des repères pour une réflexion sur l'action. En ce sens, pour Salanskis :

*(...) chaque modèle est un peu plus que ce que cerne une définition nominale selon un critère conceptuel qui renvoie à un horizon systématique, de construction, d'analyse ou d'évaluation, il correspond à une perspective sur l'action apportant avec soi la réitérabilité d'une certaine élaboration, typique de ce qui est théorique.*¹⁰⁴⁶

Salanskis s'inscrit donc dans une démarche à la fois constructiviste et phénoménologique, celle d'une compréhension modélisante de la pensée à partir des dispositifs conceptuels qui se présentent dans la pensée pour caractériser l'action. De sorte que ces trois modèles ont en eux-mêmes *déjà une sorte de pertinence intuitivement saisissable, pour des raisons relativement différentes, mais qui ont toutes avoir avec le monde qui est le nôtre.*

Pour autant, le point de départ de sa réflexion relève d'une démarche analytique, définir a priori les conditions de possibilité sémantiques objectives d'une telle notion. Sa théorie de l'action part du constat que, si une telle notion est devenue centrale dans le débat intellectuel contemporain, la plupart du temps les questions essentielles que soulèvent sa définition ne sont pas posées. Sur le plan pédagogique, nous avons vu que c'était bien aussi le cas, toutes les théories modernes renvoyant à la notion d'activité d'apprentissage, plutôt qu'à celle d'étude, sans que pour autant ce

¹⁰⁴⁶ Salanskis, Jean-Michel. *Modèles et pensée de l'action*. Op. cit. , p. 24.

qu'on appelle activité soit toujours précisément élucidé. Salanskis, avant toute conclusion sur la nature de l'action pose à titre préjudiciel deux choses a priori. Premièrement, dans toute action, il s'agit à la fois d'une *impulsion* et d'un *résultat*, donc d'un processus, c'est-à-dire conjonction d'un acte initiateur et de ses conséquences, d'un acte et d'une trace finale de celui-ci modifiant notre description générale du monde. Quelque chose a eu lieu d'un acte qui a transformé l'état des choses dans le réel. En ce sens toute action comporte pour la pensée un rapport de continuité qui relie acte et résultat, tout acte se continuant dans l'action, l'action est *l'extrémité recueillie de l'acte*. Salanskis peut alors poser que dans toute définition de l'action il y a un *résultat d'impulsion* ou une *impulsion résultative*, c'est-à-dire une *mise en continuité de l'impulsion et du résultat*. Par ailleurs, il n'y a pas d'action sans quelque agent qui en soit la cause, ou plutôt le facteur conducteur. Salanskis écrit :

*(...) nous relevons comme une composante du concept d'action que l'impulsion résultative n'est pas regardée du dehors de façon impartiale et indifférente, mais du point de vue de quelque chose qui s'implique dans l'impulsion et va avec elle jusqu'au résultat, quelque chose que l'on appelle génériquement l'agent.*¹⁰⁴⁷

Deuxièmement, pour qu'une action relative à un agent soit déterminable comme telle dans sa continuité entre sa source impulsive et son résultat, si l'on ne veut pas immédiatement postuler l'existence d'un sujet substantiel qui en serait en lui-même l'auteur, il faut introduire un terme supplémentaire. Sans vouloir se confondre avec le béhaviorisme, Salanskis, plutôt que de requérir immédiatement à une analyse de l'intentionnalité, ou même à celle de processus cognitif finalisé, introduit la notion de *comportement*. Celui-ci se comprend comme cette *dimension de l'action selon laquelle un « agent » est impliqué dans l'impulsion jusqu'au résultat*. Il ne s'agit donc pas par ce terme de désigner une réaction organique et comportementale à un stimulus externe, mais l'expression dans l'externe d'une impulsion qui provient de l'agent, sans préjuger de sa nature comme cause ou raison. Une telle définition ne pose donc pas l'action comme de nature subjective a priori, elle se limite seulement à la définir dans ce qu'elle a d'analytiquement observable. Pour autant, et il n'y a pas là de béhaviorisme, elle ne nie pas non plus que l'agent puisse se penser comme d'ordre subjectif, comme une réalité personnelle et intentionnelle. La thèse est donc de nature transcendantale, en cela qu'elle pose a priori les conditions de possibilité d'une appréhension objective et logique de la notion et du fait de l'action, sans préjuger de la nature de l'agent qui l'anime. De plus toute action suppose une conduite agissante qui contient et détermine en elle-même l'expression d'un agent :

*Une action est une impulsion résultative dans laquelle un agent s'implique et se rassemble ; ou encore, un résultat pris comme achèvement d'une impulsion dans laquelle s'implique et se rassemble une instance appelée agent.*¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴⁷ Salanskis. Op. cit., p. 28.

¹⁰⁴⁸ Ibidem, p. 29.

Il n'y a donc pas d'acte, d'action, sans quelque support de sa réalité physique qui, s'il n'est pas un auteur, un sujet, un ego, une âme, notions par trop métaphysiques, donc indéterminées et susceptibles de supporter de nombreuses croyances, est tout de même le *suppôt de l'action*. Car si l'on veut naturaliser la description de l'action, comme semble le souhaiter Salanskis, il faut requérir quelque référent objectif qui en produit l'effet. Minimale, sans lui attribuer a priori d'intentions ou de pensées volontaires, ce support de l'action en tant qu'agent de son effectuation sera le corps. A partir de quoi on peut poser la définition et l'analyse des trois modèles de l'action. Rappelons la définition que Salanskis donne de chacun d'entre eux et les problèmes qu'ils soulèvent quant à la notion d'action. Nous indiquerons aussi à chaque fois brièvement en quoi ils se rapportent aux questions pédagogiques et aux théories de l'apprentissage.

Le premier est celui de l'actualisation, d'une compréhension physique de l'action. Il se rapporte à la pédagogie dans la mesure où nous avons vu que des explications psychophysiologiques, voire physicalistes, pouvaient intervenir dans les théories de l'apprentissage, et, plus précisément comme le rappelle Salanskis, dans les sciences cognitives contemporaines. Dans ce modèle, il s'agit d'une détermination de l'action qui, la plupart du temps, ressort de la conceptualité mathématique des sciences physiques, ainsi les concepts newtoniens de force, d'action et de réaction, ou de moindre action qui en dérive, puis de systèmes dynamiques dans lesquels se produisent des phénomènes énergétiques de convergence, de champs de forces, par exemple autour d'attracteurs, et que l'on peut décrire comme des trajectoires tendant à se rassembler en un bassin pour s'y stabiliser. Un tel modèle de l'actualisation fut antérieurement celui de la genèse des formes et des qualités dans la physique d'Aristote, l'actualisation de la puissance ou le passage de la puissance à l'acte dans la nature. Mais pour autant, si on entend par actualisation l'impulsion résultative qui implique une continuité entre elle et un résultat, le modèle dynamique et mathématique de l'actualisation déployé dans les sciences physiques en traite suffisamment, mais celle-ci *ne survient à rien et se déploie seulement selon la nécessité prescrite par l'identité idéale des espaces et des données fonctionnelles en cause*. Quant au modèle aristotélicien, il ne pose pas l'actualisation comme un processus externe qui pourrait se traduire en trajectoires dans l'espace, dans l'extériorité géométrique et physique, mais reste essentiellement intrinsèque au noyau ontologique de la chose qui s'actualise dans son devenir formel matriciel. Selon Salanskis, il en découle qu'un tel modèle de l'actualisation ne convient pas à la définition de l'action de l'agent en tant que continuité projective extrinsèque de l'impulsion et de son résultat par un comportement. Cela bien que :

*(...) les recherches cognitives contemporaines tentent de façon tout à fait récente de remédier à ce défaut en « implantant » les dynamiques dans la psychologie et la physiologie humaine, ce qui semble autoriser à concevoir réciproquement le substrat psycho-physiologique humain comme impliqué dans l'actualisation mise en relief par les modèles.*¹⁰⁴⁹

¹⁰⁴⁹ Salanskis. Op. cit., p. 44.

Le second est le modèle dit « pragmatique », selon lequel toute action se comprend comme un acte de langage. Nous avons vu que la dimension linguistique et communicationnelle intervenait à plusieurs titres en pédagogie, plus spécifiquement en lien à l'activité générale de l'enfant, à ses opérations mentales ou à ses actes. Le langage y est globalement compris comme l'élément, le vecteur et le moyen de l'activité mentale et des apprentissages. Le langage apparaît à la fois comme vecteur de la formation des capacités mentales, support de l'activité expressive de production des représentations et des concepts et comme instrument fonctionnel d'échange affectif et de maturation intellectuelle dans les rapports sociaux et intersubjectifs qui configurent l'apprentissage et la formation personnelle. Dans ce modèle, il s'agit d'une compréhension de l'action qui procède de la dimension performative ou illocutionnaire propre à certains énoncés et modes d'énonciation du langage, cela bien qu'on puisse soutenir qu'il y ait des actes qui ne relèvent pas du langage. C'est le philosophe anglais Austin qui a développé de telles analyses en montrant que certains énoncés qu'il dira *performatifs* ont la propriété de *rendre une action accomplie du seul fait d'avoir été proférés*. Or la dimension d'acte propre à toute émission de phrase, d'une force illocutionnaire, d'un acte accompli en disant quelque chose, semble traverser l'ensemble du langage dans sa dimension praxique. En ce sens, si toute énonciation langagière apparaît comme ayant plus ou moins valeur d'acte, on peut étendre à toute action sa valeur d'être corrélée à des logiques d'énonciation, ou encore faire des actes de langage le prototype de tout acte. Ce en quoi, il n'y aurait pas de parole, d'émission locutionnaire, qui ne puisse se comprendre comme étant aussi une action, mais il n'y aurait pas d'action non plus qui ne se déduise d'un contexte langagier ou déclaratif, ne serait-ce qu'avant ou après avoir été commis. On peut alors faire du langage le mode par excellence de toute interaction humaine. Salanskis objecte que la notion d'acte de langage ne peut avoir valeur de paradigme pour définir l'action puisqu'il faut savoir au préalable ce qu'est l'action pour définir un acte de langage. Par ailleurs, l'actualisation d'un acte de langage, son impulsion résultative, son effet sur autrui, procède de l'énonciation qui le supporte et elle n'a rien de physique, mais appartient métaphysiquement à la corrélation de l'énoncé et de l'énonciation. Ce en quoi le résultat du langage est immanent à celui-ci et ne procède pas d'une causalité extra-linguistique. Pour autant, c'est dans sa dimension perlocutoire que le langage prend le plus sa valeur d'effet et donc d'action, c'est-à-dire lorsqu'il provoque sur le destinataire des conséquences psychologiques, mais on quitte alors le seul domaine du langage pour entrer dans une dimension sociale et intersubjective. Une action ne se comprend qu'à partir de son pouvoir à mouvoir l'hétérogène. Si le fait d'énoncer quelque chose a valeur d'acte pour celui qui l'énonce, rien n'indique que celui-ci soit impliqué dans une finalité qui aurait été instaurée par l'énoncé ou par son énonciation pour d'autres. Salanskis indique que c'est seulement quand l'énonciation implique un collectif social autour des conséquences de son sens

qu'il y a quelque implication de l'acte de langage comme action et cela, avec et autour des motivations du locuteur. De telles restrictions n'impliquent pas que l'on ne puisse utiliser le modèle pragmatique de la philosophie du langage pour analyser, décrire et comprendre des situations d'activité. Sur le plan pédagogique ou de celui des théories de l'apprentissage, c'est la dimension d'expression linguistique et la valeur déclarative de l'énonciation en tant que formes et vecteurs de l'intelligence et de l'activité qui sera retenue par de telles analyses.

Le troisième est le modèle constructiviste dont Salanskis rappelle qu'il est d'origine mathématique, qu'il est *apparu au ciel des contenus mathématiques au début de ce siècle*. Il ajoute qu'un tel modèle est au croisement de la mathématique et de la philosophie et qu'il a pris une importance thématique et technique plus large avec le développement de l'informatique. Nous avons vu qu'un tel modèle avait eu une grande extension dans le champ des sciences humaines et sociales et donc aussi au sein d'une vision constructiviste de l'apprentissage inspirée de Piaget, plus précisément dans le recours à la notion d'abstraction réfléchissante. Réfléchir sur des interactions en les modélisant pour produire des connaissances. La définition d'une construction pourrait être, écrit Salanskis : *l'élaboration d'un objet selon une clause récursive*. Pour la définir, il faut poser : un stock d'objets primitifs, des règles de fabrication pour en engendrer de nouveau à partir des précédents. A partir de quoi on associe à cette clause une classe d'objets formée de tous les objets constructibles selon celle-ci, classe qui comporte : i) les objets primitifs ; ii) tout objet fabriqué suivant une règle s'il l'est à partir des objets primitifs ; iii) rien de plus, un objet sera reconnu comme membre de la classe s'il répond à i) et ii) invoqués successivement ou répétitivement. Ce à partir de quoi, en guise d'exemples, on peut former des rames de wagons ou la classe des nombres entiers avec des bâtonnets. Sur le plan logique, c'est la structure des arbres ou de réseaux, faits de nœuds représentant les éléments et d'arrêtes reliant certains des nœuds entre eux. L'intérêt de ce modèle, affirme Salanskis, c'est qu'il permet de symboliser l'action dans sa continuité, dans sa dimension d'impulsion résultative. Il y a donc dans cette démarche constructiviste un mode de production réflexif de la structure de l'action qui n'apparaîtrait pas sinon. Par ailleurs un tel mode formel est également investi d'une dimension subjective qui en accompagne le sens. Comme toute construction dépend de l'analyse des interactions d'un agent et d'un milieu, la constructibilité récursive des actions, ou des opérations, permet de discerner la nature de ce milieu ou des relations agies que l'on entretient avec lui. Selon Salanskis, trois milieux sont possibles, sans qu'il soit nécessaire de trancher quant à leur prévalence dans l'activité comme intelligibilité d'elle-même. Le milieu peut-être la vie mentale, subjectivité pensante dans son rapport intuitif et réflexif à elle-même, l'espace symbolique ou sémiotique, univers des signes écrits en tant que support matériel d'intelligibilité des relations et des actes, ou la parole, en tant qu'il n'y a pas d'intelligibilité formelle de l'activité, ou même d'action, qui ne soit tributaire du discours, d'une production silencieuse ou pas de sens quant à ce qui a lieu ou se comprend par des modélisations récursives.

On ajoutera à cela, sur le plan pédagogique, que si apprendre et pouvoir opérer relèvent d'une clause récursive commune, d'un retournement réflexif et formel sur l'activité déjà menée, il n'y a effectivement jamais d'apprentissage sans intuition propre, écriture, figuration ou graphe conceptuel des relations et échange de paroles, poétiques ou référentielles, sur ce qui a été observé, découvert, expérimenté, vécu. Pour autant, une telle boucle rétroactive et réflexive, qui est formellement une clause récursive, ne se peut produire que si l'initiative d'intelligibilité est portée par des actes propres à la pensée et à la personne des élèves et qu'on ne les empêche nullement de les développer. C'est bien ce que suggère Salanskis en écrivant :

*Mais ce que signifie aussi cette indifférence ou cette équivalence [des trois milieux référents], c'est que chaque construction, appréhendée à partir d'une des trois guises de son actualisation, « vaut » comme la superposition des trois. Je « lis » un arbre consigné comme une pensée et une parole « à la fois », je « dis » une construction comme l'acte mental qui m'habite et la trace qui le reflèterait. En sorte que les constructions sont pour ainsi dire les occasions exemplaires du rassemblement des trois fonctions fondamentales de la noèse, de la parole et de l'écriture co-impliquées dans la construction.*¹⁰⁵⁰

On pourrait, en quelque sorte, voir là le programme pédagogique de Rousseau ou celui des méthodes actives quand elles ne font pas l'économie d'un passage par le scriptural et le graphique, c'est-à-dire quand cessant d'être strictement empiristes et sensualistes, ou psychophysiologiques, elles adoptent une position phénoménologique et logique quant à l'intelligibilité de l'activité chez l'enfant. L'activité apparaît alors pensée comme un rapport à la fois intuitif et formel aux objets qui engage le corps moteur et instigateur, le soi comme volonté et affirmation, la parole comme lieu du sens partagé et l'écriture comme disposition destinale du savoir, et qui est, très probablement, la constellation de tout acte, y compris quand rien ne paraît encore inscrit.

Pour autant, il n'y a pas exactement dans cette théorie des trois modèles de l'action de métaphysique de l'activité, comme on peut en trouver une chez Rousseau dans la notion de principe actif. L'objet de Salanskis est bien plutôt, comme point de départ, la définition de l'action comme interaction du physique et du vectoriel, du langage et de l'intentionnel, de la constructibilité formelle et de l'intelligibilité vécue, c'est-à-dire d'un agent comme origine et impulsion d'une action objective, descriptible comme telle et dans laquelle il est manifestement présent. L'actualisation en tant qu'accomplissement physique d'un acte, semble en ce cadre correspondre au modèle le plus commun du sens de l'action. Comparativement, chez Rousseau, l'activité de l'enfant comme apprentissage doit tout autant se traduire par des actions matérielles sur l'environnement. Car, effectivement le principe actif est une *force active* qui pousse la volonté à agir sur les choses. Pour autant, un tel principe exprime aussi dans le sujet humain sa puissance existentielle qui est de donner sens à l'être hors de toute passivité. Rousseau écrit : *Selon moi la faculté distinctive de l'être actif ou intelligent est de pouvoir donner un sens à ce mot est.* Ce en quoi toute expression de la

¹⁰⁵⁰ Salanskis. Op. cit., p. 62.

pensée dans l'être est déjà activité, la nature n'étant que passivité. La notion d'action, prise sous son versant de réalisation physique ne correspond donc pas à l'activité de Rousseau qui est plutôt un pouvoir spirituel d'agir, de générer par son activité actes et actions. En revanche, si l'expression intentionnelle est favorisée par Rousseau, il ne pense pas la parole comme un acte. Pour autant, le dire de l'enfant est pris en compte dans toute son importance, ne serait-ce que dans le dialogue constant d'Emile et de son gouverneur. Quant au caractère constructible de l'activité comme démarche d'intelligibilité, nous avons vu qu'il était fortement présent chez Rousseau, bien qu'il ne donne pas chez lui lieu à une démarche formelle, qu'il récuserait sans doute si elle ne s'inscrivait plus dans l'élucidation du sensible. Il insiste pourtant bien sur l'intelligibilité du monde comme théorie des relations et sur la dimension sensible de celle-ci, sans pour autant se faire empiriste. En ce sens, si l'action appartient bien chez Rousseau à l'activité, l'activité n'est pas nécessairement le synonyme de l'action. Peut-être parce que le problème de l'action est autre que celui de l'activité qui ne relève, de façon plus kantienne, que de l'éthique et de la liberté. Maintenant, si l'on sépare la notion d'action de celle de l'actualisation d'un processus physique, toujours susceptible de mathématisation, on est conduit à se poser deux questions qui impliquent bien plus l'analyse de l'univers intentionnel et décisionnel en tant que tel, que celui des formes dynamiques de la nature physique. La première est de se demander comment des intentions, des visées d'objet ou de sens, peuvent produire des actions. Ne serait-ce que parce qu'il y a de nombreuses situations où la pensée se détermine quant à des actes qu'elle projette sans agir et qu'elle ne transforme donc rien dans son être ni dans le réel. La seconde est de se demander en quoi l'action est cette forme distincte d'activité qui implique la pensée dans ses actes. Toute activité n'étant pas action. Or, on peut fort bien penser qu'il y a des actions qui ne sont pas symboliquement des actes, qui ne signifient rien quant au sujet, à l'agent qui les commet, cela bien qu'elles comportent un effet matériel. Car à la différence de l'action, l'acte, plutôt que de n'être que ce qui a été fait, la résultante de l'action achevée, n'est-il pas aussi encore l'accomplissement d'une intention ou d'un vouloir dans une action qui prend valeur d'acte de ce fait ? C'est bien pourtant cette valeur que Sartre en 1943 donne à sa définition de l'action qu'il ne distingue pas de l'acte :

*Le concept d'acte contient en effet de nombreuses notions subordonnées que nous aurons à organiser et à hiérarchiser : agir, c'est modifier la figure du monde, c'est disposer des moyens en vue d'une fin, c'est produire un complexe instrumental et organisé tel que, par une série d'enchaînement et de liaisons, la modification apportée à l'un des chaînons amène à des modifications dans toute la série et, pour finir, produise un résultat imprévu. Mais ce n'est pas là encore ce qui nous importe. Il convient, en effet, de remarquer d'abord qu'une action est intentionnelle.*¹⁰⁵¹

Dans une telle définition on peut retrouver, à l'instar de Salanskis, les aspects matériels et fonctionnels de l'action, y compris sa constructibilité formelle et instrumentale, ou procédurale,

¹⁰⁵¹ Sartre, Jean-Paul. *L'être et le néant*. Paris, Gallimard, 1948, p. 508.

mais ce qui prédomine, c'est sa valeur d'expression intentionnelle, de réalisation finalisée d'un projet conscient. Toute action en ce sens relève d'un désirable possible et non encore réalisé qui n'appartient qu'à un sujet pensant qui le conçoit, l'énonce et le met en œuvre dans ses actes. Elle n'est jamais action au sein d'un réel préexistant qui en déterminerait déjà l'émergence et le cours, mais l'apparaître improbable et imprévu des actes d'une volonté qui agit selon ses intentions, désirs et décisions, à réaliser dans l'être ce qui n'existe pas encore et ne se produirait pas sans elle. Ce en quoi, si l'action matérielle ou fonctionnelle appartient au registre de la compossibilité des facteurs et des conditions, l'acte, au sens d'action intentionnelle, relève d'un impossible qui devient possible comme projet et qui affronte la résistance du réel à son accomplissement. Rousseau ne souhaitait-il pas que l'élève puisse toujours confronter sa volonté avec les conditions réelles, mesurer de la sorte la puissance et l'impuissance de celle-ci ? On retrouve ici l'idée aristotélicienne que, dans l'agir humain le plus propre à l'agent, l'actualité précède la puissance parce qu'elle lui est intrinsèque, ce qui est l'inverse de la nature physique où la puissance, la possibilité d'être, produit l'actualité qu'elle contient et dessine. A cette différence qu'ici, chez Sartre, nulle nature ne préside à l'acte et que la volonté agissante n'est pas une actualisation, mais une invention sans précédent, sans préformation. Aristote dit bien que ce qui est inné et possible dans le réel s'actualise dans des mouvements naturels, mais diffère de ce qui est acquis par l'habitude et l'exercice, qui n'est possible que d'avoir été acté au préalable par une conduite active, un désir ou un choix rationnel. En ce sens : *un être a la puissance en effet dans la mesure où celle-ci est un pouvoir d'agir*¹⁰⁵². Ce en quoi, pour Aristote, la capacité d'agir et l'actualité de l'acte apparaissent dans la volonté humaine comme indissociables, sont co-présents l'un à l'autre. Aristote écrit encore : *Quant aux êtres qui ont en eux-mêmes le principe de leur actualisation, ils seront puissance d'autre chose en vertu de leur nature propre, si rien d'extérieur n'y met empêchement.*¹⁰⁵³ Dès lors, si l'on pense l'action comme un processus, un mouvement dans l'être qui subit et procède, au contraire, l'acte présuppose qu'il possède en lui, par son agent, la ressource et la puissance de son activité. Mais Salanskis dit-il autre chose quand il écrit que l'acte (ce qui a eu lieu) et l'action (le processus qui a été lancé) sont des termes permutables :

*En fait, ma thèse est justement que le mot action n'exprime jamais le résultat indépendamment de l'impulsion, ne l'efface, ni ne l'oublie, mais au contraire renvoie tout résultat à l'impulsion dont il procède. La « vraie » signification de action serait donc « résultat en tant que recueil et trace d'un résulter, ou encore (...) résultat d'une impulsion ou impulsion résultative. Suivant cette interprétation plus synthétique, l'action rappelle toujours son acte, et l'acte regarde toujours déjà son accomplissement comme action, en sorte que la permutabilité d'abord envisagée comme déplorable entre acte et action conviendrait au plus essentiel de la notion d'action.*¹⁰⁵⁴

Pour autant, l'action comme déroulement réel ne s'oppose pas ici à l'acte qui en résulte.

¹⁰⁵² Aristote. *Métaphysique*. Liv. Θ, 5, 1048 a. Trad. J. Tricot. Paris, Vrin, 1981, P. 497.

¹⁰⁵³ Ibidem, Liv. Θ, 7, 1049 a, p. 505.

¹⁰⁵⁴ Salanskis. Op. cit., p. 27.

7-4-4 La pédagogie et le savoir, un monisme anomal.

En 1984, le linguiste J.C.Milner affirmait que la seule chose réelle à l'école était le domaine des savoirs, la pédagogie comme discours et théorie n'étant rien de plus, au delà des pratiques d'enseignement, qu'une croyance qu'on pouvait investir éventuellement d'un sens, mais qui n'en possédait guère, si ce n'est de façon religieuse et crédule. Cette définition très péjorative de la question pédagogique revient à dire qu'il n'y a pas de réflexion pédagogique qui soit dissociable de la transmission des savoirs, qu'il n'y a à l'école rien d'autre que la transmission du savoir et pas de questions éducatives qui vaudraient en tant que telles. Or c'est là réactiver le vieux débat sur le caractère scientifique ou pas de la question pédagogique qui est aussi celui de l'opposition de l'instruction et de l'éducation. C'est donc aussi s'interroger sur la possibilité ou non d'interroger la nature de l'action pédagogique, des actes d'enseignement et d'apprentissage, indépendamment de la seule programmation des référents du savoir et de l'intelligibilité qu'ils apportent dès qu'on peut les recevoir et les assimiler.

Dans un tout autre domaine, celui de la psychologie, on se souvient que le philosophe Davidson se proposait de résoudre le problème de la relation causale du physique et du psychique par son hypothèse du *monisme anomal*. Nous appliquerons son dispositif de résolution du problème en le transposant à celui de la relation du savoir et de la pédagogie. Il ne s'agira plus de déterminer s'il y a ou non des causes physiques aux processus mentaux, ou s'il faut en psychologie séparer ou réunir en continuité causalité physiologique cérébrale et ordre mental rationnel, mais de déterminer si l'on peut dissocier les savoirs comme contenus transmissibles et les méthodes de leur enseignement. Ici les savoirs appartiendront à l'ordre des raisons et les méthodes à celui des causes. Selon Davidson, on sait que quatre possibilités se présentent. Il y a le *monisme nomologique* qui soutient que le savoir et les méthodes sont étroitement corrélés par des lois. En pédagogie, c'est la position des sociologues qui disent que les modes institutionnels et techniques de transmission des contenus ne sont pas indifférents à la relation des élèves à ceux-ci, mais les surdéterminent. C'est la position réductionniste. Ensuite, il y a le *dualisme nomologique* qui affirme qu'on peut expliquer l'un par l'autre, sans qu'il y ait pour autant une seule forme de relation causale, mais des interactions diversifiées, donc un certain parallélisme entre méthodes de transmission et réception des contenus. En pédagogie, il implique que l'on prenne en compte les facteurs sociaux et psychologiques, ainsi que les dispositifs pédagogiques, pour comprendre et étudier l'évolution scolaire des élèves, sans pour autant prétendre que les méthodes employées conditionnent intégralement le rapport des élèves au savoir. Puis il y a le *dualisme anomal* qui dissocie absolument pédagogie et savoirs, le premier n'ayant aucune espèce de rapport nécessaire avec les seconds, si ce n'est à relever du procédé mécanique et technique sans aucune incidence sur le sens et la réception des contenus. Sur le plan ontologique quant à l'esprit, cette position est celle de Descartes. Sur le plan pédagogique, c'est celle de J.C.Milner. Enfin, il y a le *monisme anomal*,

622

selon lequel on soutient qu'on peut expliquer le rapport des élèves au savoir par des analyses pédagogiques, mais que tous les phénomènes d'acculturation au savoir ne peuvent s'expliquer selon la nature des règles pédagogiques employées. En ce sens, si on en renforce le trait, on admet la possibilité que tous les phénomènes d'apprentissage ne soient pas liés à la seule forme du savoir, en insistant sur le fait qu'ils sont pourtant tous d'ordre pédagogique. Ce en quoi, s'il n'y a pas de lois pédagogiques quant à la réception du savoir, on peut soutenir qu'il n'y a pas non plus de savoir assimilé qui ne dépende de quelque réalité pédagogique qui en a permis l'acquisition par l'élève. Il y a donc une réalité pédagogique matérielle non nulle qui joue sur les processus de transmission et d'apprentissage du savoir. Les procédés pédagogiques et les modes relationnels qu'ils entraînent sont donc déterminants dans le rapport des élèves au savoir, même si aucune loi causale ne peut l'attester.

Tout le problème est alors de savoir quelle position on adopte par rapport à ces différentes alternatives. Qu'on se réclame d'une pédagogie ou pas, qu'on nie à la pédagogie toute valeur ou non, il y a aujourd'hui non seulement des pratiques pédagogiques plus ou moins organisées et conscientes de leurs formes, mais également des théories pédagogiques constituées qui influent directement et indirectement sur les programmes scolaires et sur les dispositifs institutionnels. On ne peut donc pas se contenter d'en rester à une position indéterminée, il faut pouvoir caractériser les modes d'enseignement, y compris si l'on veut réfuter les orientations qui les animent, ou avoir une idée précise de ce qui se déploie dans les discours de pédagogie.

7-4-5 La pédagogie et les trois modèles de l'action.

Depuis Rousseau, l'un des axes discriminants est la place donnée dans les apprentissages à l'activité, ou le type de définition de l'action d'enseignement ou d'apprendre. On peut donc prendre les modélisations philosophiques de l'action comme un moyen de se déterminer quant à la nature des pédagogies. Nous avons pu observer que toute l'évolution de la modernité aura été de concevoir de plus en plus le fait d'apprendre et d'étudier comme un faire, comme quelque chose de fonctionnel et d'opérateur, qui hypostasie la dimension de l'activité dans la constitution interactive des connaissances. Qu'est-ce donc aujourd'hui que l'activité et l'action dans la pédagogie ? Reprenons les modélisations de l'action proposées par Salanskis. Elles ne sont pas en soi relatives à la pédagogie, mais nous avons vu qu'on pouvait les utiliser dans leur signification la plus large pour caractériser les sept paradigmes pédagogiques dominants de la seconde moitié du vingtième siècle. Or depuis que nous en avons présenté le sens plus précisément, on peut envisager en quoi elles permettent d'analyser et de définir les différentes pédagogies, cette fois selon la notion d'action théorisée par Salanskis. Or en quoi celles-ci sont-elles proches ou non de la notion d'activité chez Rousseau ? Pour le savoir, on peut reposer la question de l'activité à partir de ces pédagogies et de la définition qu'elles donnent de l'action.

Le premier modèle est celui de l'actualisation. Il s'agit de la compréhension physique de l'activité. Si l'actualisation consiste en cette part de l'action qui manifeste une continuité appropriée de l'impulsion et du résultat, à quel type de psychopédagogie cela correspond-t-il ? Qu'est ce donc qu'apprendre et agir dans un tel modèle ? Le plus physicaliste des modèles pédagogiques serait celui du béhaviorisme, d'un apprentissage par conditionnement mécanique du comportement. Plutôt que d'une orientation liée aux sciences physiques, il s'agira ici de l'orientation cognitiviste, dite par Salanskis, analytique-computationnelle, mais aristotélicienne également, parce qu'on ne peut retirer de ce modèle sa dimension délibérative-intentionnelle présente dans les théories cognitivistes, c'est-à-dire le recours à une explication des conduites intelligentes par le jeu de représentations intentionnelles et téléologiques, par ailleurs dépendantes de processus de calcul informationnel et d'algorithmes inhérents aux fonctions mentales. Si, pour les cognitivistes, il ne s'agit pas de décrire des fonctionnements neurologiques et physiologiques cérébraux qui seraient la cause des pensées, il s'agit tout de même de postuler que les fonctionnalités mentales sont des processus physiques et matériels, en empruntant la voie qui relie la réalité physique et les langages de symboles. Pour qu'il y ait du rationnel, il faut des procédures et des processus causaux reliés par la matérialité des opérations sur des langages, des systèmes de symboles, qui fixent les représentations dans le cerveau. Apprendre, en ce sens, est réellement manipuler dans des procédures ordonnées par des règles explicites et finalisées des systèmes de symboles matériels qui produisent des résultats. Les orientations cognitivistes ont été relativement influentes depuis quarante ans dans la redéfinition par la psychologie de l'éducation des pratiques pédagogiques en termes de procédures modélisables, de manière quasi-matérialiste. En 1993, A.Weil-Barais définit le cognitivisme computationnel à partir de trois idées de base qui sont : *1/ Penser c'est traiter de l'information, donc calculer, c'est-à-dire manipuler des symboles. 2/ Le cerveau humain n'est qu'un système matériel parmi d'autres comme le sont les calculatrices et les ordinateurs. 3/ L'information est codée sous une forme propositionnelle, les représentations mentales et leur mise en œuvre répondent aux règles du calcul propositionnel.*¹⁰⁵⁵ Ces thèses ont conduit les psychologues, à partir de l'étude des verbalisations, donc des traductions langagières de l'intelligence, à des modélisations des connaissances utilisées par les sujets et des processus mentaux mis en œuvre pour apprendre, les conduites individuelles cognitives étant assimilées aux sorties d'un programme automatisé de traitement de l'information. Or, comme il y a une infinité de manières de mécaniser une structure mentale fonctionnelle, les cognitivistes se sont attachés à décrire les démarches de résolution de problèmes ou d'apprentissage des sujets individuels, à *dresser des tableaux des stratégies déployées*. A partir de ces modélisations, il a pu être conçu des méthodes normatives d'enseignement répertoriant les procédures adéquates à l'assimilation d'un objet de connaissance et à son maniement contextualisé avec les élèves. Pour autant, dans ce cadre,

¹⁰⁵⁵ Weil-Barais, Annick. *L'homme cognitif*. Paris, Puf., 2001, p. 48.

le traitement de l'information et la connaissance propres à un savoir donné, ne sauraient jamais se confondre avec l'expérience subjective spontanée. Si la cognition comme compréhension entraîne l'établissement de réseaux de relations et des programmes d'actions, ainsi que des schèmes pragmatiques de raisonnement, ceux-ci ne sont pas les formes sensorielles et motrices immédiates de l'activité, les pensées ou les désirs du quotidien. L'activité mentale à des fins cognitives n'est pas l'activité mentale empirique intuitive. Ce en quoi les pédagogies cognitivistes se séparent des méthodes nouvelles d'éducation en insistant sur la différence irréductible du vécu, relatif à la mémoire épisodique, et de la cognition, relatif à la mémoire sémantique, c'est-à-dire procédurale et déclarative. M.Crahay écrit à ce propos :

*Rien ne prouve, comme l'affirment depuis le début du 20^e siècle, les tenants de l'Education nouvelle, que toute connaissance d'ordre conceptuel doit être enracinée dans le vécu des élèves. Il convient en effet de ne pas confondre l'intégration des informations nouvelles dans les connaissances antérieures du sujet et l'enracinement des apprentissages nouveaux dans son vécu.*¹⁰⁵⁶

Il y a là effectivement une difficulté pédagogique non négligeable qui est celle du transfert d'une représentation liée à l'expérience personnelle, épisodique, en une connaissance déclarative et sémantique d'ordre général. Sans identifier les connaissances intellectuelles et le vécu individuel, on peut résoudre le problème en affirmant qu'il y a un vécu de l'apprentissage scolaire qui, sans être le vécu épisodique strictement singulier de l'élève, relève d'une expérience contextualisée d'exercice de l'intelligence. Elle n'est pas que conceptuelle et objective, déterminée par le savoir et ses contraintes logiques propres, mais procède aussi des contextes relationnels et d'activité, d'ordre communicationnels, sociaux et culturels, qui s'organisent autour de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires. Or ceux-ci interagissent en la personne de l'élève avec les contenus de savoir et les opérations qu'ils appellent, ainsi qu'avec son expérience singulière en ce qu'elle a de non immédiatement rationnelle, c'est-à-dire aussi affective et imaginaire, volontaire, intuitive et intentionnelle. Pour parler avec Husserl, pour qu'un énoncé théorique et propositionnel, par exemple mathématique, en sa logique propre et en son sens initial, soit saisi par l'élève, il y faut, au delà de sa reproduction et de son usage technique et scolaire, une expérience de *réactivation* qui ne peut procéder seulement du maniement d'une structure formelle. Par ailleurs, un tel modèle informationnel de l'intelligence, nécessairement analytiquement segmenté qui, appliqué aux apprentissages, tend à présenter ceux-ci comme autant de procédures réglées de calcul sur des symboles qui expriment logiquement et fonctionnellement des processus mentaux en partie spécialisés, plutôt modulaires, susceptibles d'être régulées par l'enseignant, rencontre plusieurs limites. A.Weil-Barais les énonce comme suit :

¹⁰⁵⁶ Crahay, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Paris, Puf., 1993, p. 257.

*Les limites d'une telle approche tiennent au fait que, dans la pratique, les systèmes artificiels ainsi créés ne sont jamais aussi performants que les individus, hormis lorsqu'il s'agit de tâches répétitives ou de tâches dont la solution peut-être trouvée par des algorithmes. (...) Il apparaît ainsi que l'intelligence humaine ne réside pas tant dans le calcul mais dans la capacité à construire des représentations adéquates à des situations et à les modifier. (...) Une seconde caractéristique de l'intelligence humaine est qu'elle utilise le plus souvent des méthodes heuristiques plutôt que des méthodes algorithmiques comme le font les ordinateurs.*¹⁰⁵⁷

En ce sens, apprendre comme l'indique Rousseau n'est pas séparable des contextes intentionnels et interactifs plus généraux de l'activité et ne peut *s'encapsuler*, pour ainsi dire, dans un système d'actions physiques qui seraient autant de procédures de calcul du sens de l'information. Ce en quoi, s'il y a bien hypothétiquement des procédures logiques d'apprentissage propres aux traitement des données d'un savoir que l'on peut se soucier de formaliser analytiquement à partir de ceux-ci, cela malgré le caractère assez inaccessible des processus mentaux supérieurs de l'intelligibilité et du sens, on ne peut pas identifier pour autant de telles formalisations avec le réel des actes de l'élève quand il comprend et apprend. Si l'élève doit en quelque sorte agir pour apprendre, son acte ne peut pas se traduire toujours en la forme d'une action qui serait matériellement une conduite, le *comportement* d'une procédure de calcul. Salanskis écrit :

*En effet si l'action est la dérivation logique ou le calcul de l'ordinateur-cerveau, alors elle perd sa teneur propre en implication-rassemblement, qui devrait procéder (...) du modèle de la construction, de la superposition corroborante des aspects noétiques, discursifs et scripturaux : une telle superposition n'a de sens que dans une description phénoménologique envisageant le calculateur comme quelqu'un qui parle et qui conçoit.*¹⁰⁵⁸

Il reste que, si cet acte n'est ni un faire fonctionnel ni une procédure seulement logique et physique, qu'il relève d'une activité personnelle et commune de pensée et d'actions, nous ne savons pas encore exactement ce qu'il est. L'immanence rousseauiste du principe actif au corps et à la personne individuelle ne nous permet pas d'en déterminer aisément la nature.

Le second modèle est celui du langage comme pragmatique. Selon Salanskis, l'action s'y comprend comme acte de langage :

*Une philosophie de l'action faisant usage du modèle de l'acte de langage est sans nul doute possible. (...) L'action est typiquement, pour cette sorte d'approche, l'effet d'un énoncé, effet qui se mesure en termes d'institution d'enjeux et de relations intersubjectives, de suivi de règles ou d'illustration de grammaires. Elle déroge à l'esprit analytique par son intention plus pragmatiste qu'empiriste.*¹⁰⁵⁹

Appliquées à la pédagogie, les questions de la place et du rôle du langage dans l'apprentissage sembleront intervenir curieusement, en cela qu'il n'y a ni apprentissage ni enseignement qui n'en passent par le langage. Pour autant, la place de l'échange linguistique et de la communication en pédagogie n'y est pas nécessairement centrale et la prise de parole des élèves peut n'y jouer aucun

¹⁰⁵⁷ Weil-Barais. *Ibidem*, p. 50-51.

¹⁰⁵⁸ Salanskis. Op. cit., p. 114.

¹⁰⁵⁹ Salanskis. *Ibidem*, p. 116.

rôle. Dans l'enseignement didactique traditionnel, on sait que la transmission verbale des connaissances sous forme de communication unilatérale et destinée aux meilleurs locuteurs et logiciens y est prédominante, sans qu'elle soit jamais interrogée ni dans sa forme ni dans sa fonction. Certes l'enseignement de la langue écrite et orale est l'une des disciplines scolaires les plus importantes, dès l'enseignement élémentaire, mais il s'agit bien plus de la lecture et de l'écriture que des pouvoirs de la parole et du langage en tant que ressources dialogiques formatrices de la pensée. Quant à déterminer la parole comme un acte, il est rare que cela le soit si ce n'est de façon punitive et exclusive. On peut donc s'interroger sur les rapports existant entre l'activité de langage en tant qu'elle est, pour la pensée, à la source des apprentissages et peut-être aussi de la formation de la compréhension et l'assimilation des connaissances. Les psychologues de la cognition divisent les connaissances en déclaratives, procédurales et fonctionnelles ou conditionnelles. On a vu que cela pouvait correspondre, dans les situations d'apprentissage, à la différence des logiques propositionnelles, hypothétiques et combinatoires. Ou encore, si l'on va du plus langagier et abstrait au plus agi, de la différence des opérations formelles, des opérations concrètes et des actions motrices et sensorielles. Plusieurs problèmes se trouvent ainsi convoqués. Si le langage est bien pour l'être humain de façon générale le vecteur et le support de l'intelligence et de la connaissance, donc aussi de l'apprentissage, la complexité des interactions qu'il comporte avec l'expérience et l'intelligence n'a pas toujours été pensée et encore moins intégrée aux questions pédagogiques. C'est là assurément un sujet d'une très grande complexité que nous ne pourrions pas ici développer. On peut soutenir qu'il n'y a rien qui se fasse en acte ou en pensée chez l'être humain qui n'engage tôt ou tard un registre symbolique, y compris en deçà du développement de l'expression verbale chez l'enfant vers dix-huit mois. Pour le psychologue Vygotsky, il existe chez l'être humain et les animaux supérieurs une pensée pré-verbale et un langage de communication qui se développent séparément. La spécificité cognitive de l'humanité est d'avoir intériorisé les signes de la communication pour organiser la logique interne de la pensée, ce qui se rejoue dans l'éducation de chacun. Au début la structuration langagière de la pensée nous vient d'une source externe, donc procède de l'interaction linguistique ou par imitation et intériorisation, nous intégrons le langage à la pensée pré-verbale. Mais, pour autant, la différence entre la pensée supportée par le langage intérieur et le langage extériorisé dans l'expression et la communication n'en est pas pour le moins supprimée, puisque *le langage intérieur est une fonction tout à fait spéciale, autonome et originale du langage*. Une bonne part de l'apprentissage et de la formation de l'intelligence abstraite réside alors dans la traduction et l'expression du langage intérieur qui relie les mots et des pensées en un langage extérieur où cette relation procède d'un mode différent. Vygotsky écrit :

(...) *le passage du langage intérieur au langage extériorisé est non pas une traduction directe d'un langage dans l'autre, ni une simple adjonction de sons à un langage silencieux, ni une*

*simple énonciation du langage intérieur, mais une restructuration du langage, une transformation de la syntaxe absolument originale et spécifique, de la structure sémantique et phonétique du langage intérieur en d'autres formes de structures propres au langage extériorisé. (...) Le passage de l'une à l'autre est une transformation dynamique complexe : la transformation d'un langage prédicatif et abondant en idiotismes en un langage articulé syntactiquement et compréhensible pour les autres.*¹⁰⁶⁰

Pour cela, n'y faut-il pas autant d'actes de langage, d'énoncés performatifs, et qui sont, en reprenant les catégories d'Austin, au delà de leur valeur locutionnaire et énonciatrice, autant d'actes illocutionnaires, de déclarations, voire des actes perlocutionnaires, accomplis par le fait de dire quelque chose ?¹⁰⁶¹ Le langage prend ici la valeur d'un faire expressif formateur des ressources conceptuelles langagières de la pensée. Ce en quoi, il ne pourrait y avoir d'apprentissages profonds, d'appropriation des savoirs, sans des actes d'énonciation communicationnels qui participent à la fois de l'assimilation des connaissances, de leur compréhension, mais aussi de la formation des capacités conceptuelles de l'apprenant, qui les grammaticalisent pour ainsi dire. De sorte qu'ici le modèle pragmatique des actes de langage tend à devenir aussi construction conceptuelle par la parole et la communication sociale générale, mais plus particulièrement scolaire, parce que celle-ci est finalisée par l'apprentissage. On remarquera de surcroît que, pour Vygotsky, les propriétés conceptuelles et syntaxiques propres au texte, n'apparaissent pas dans la seule écriture, mais procèdent déjà de l'élaboration de la pensée dans l'expression discursive. Ce en quoi on peut soutenir, dans la terminologie de Piaget, que l'expression langagière est quant au raisonnement formel comme l'une des formes opératoires concrètes. Il y donc bien une sorte de faire du langage dans l'expression qui précède et accompagne l'émergence d'une pensée conceptuelle, mais il n'est pas que réflexif. Ce en quoi la communication linguistique dans l'échange avec autrui, en situation scolaire ou pas, est bien le moteur du développement des capacités formelles de l'intelligence. En 1971, le sociologue anglais B. Bernstein a observé que ce qui limite les capacités conceptuelles des élèves issus des milieux populaires à l'école, est leur usage restreint du code linguistique. Il restreint étroitement leurs possibilités d'expression et rend prévisible leur mode de communication. Dans les familles des classes populaires, l'énonciation d'usage reste le plus souvent au registre du particulier et rarement reliée à des prédicats de valeur universaliste. Bernstein écrit : *les méta-langages permettant le contrôle et l'innovation dans l'ordre symbolique sont étrangers à ces enfants, parce qu'ils ne les ont pas connus au cours de leur socialisation initiale.*¹⁰⁶² Et si, pour apprendre, il faut pouvoir assimiler des structures logiques et propositionnelles et raisonner à partir d'elles, ainsi que s'approprier celles-ci par une expression communicationnelle, alors apprendre

¹⁰⁶⁰ Vygotsky. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute, 1997, p. 488.

¹⁰⁶¹ Selon Austin, il y a dans le langage deux types d'énoncés les constatifs et les performatifs. Les premiers sont informationnels, les seconds sont des actes. Il y a trois types d'acte de langage : locutionnaires, acte de dire quelque chose ; illocutionnaires, acte accompli en disant quelque chose ; perlocutionnaires, acte accompli par le fait de dire quelque chose. Austin, John Langshaw. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Minuit, 1970.

¹⁰⁶² Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit, 1975, p. 257.

dépendra aussi des interactions sociales et de l'intelligibilité qu'elles peuvent susciter et produire. Encore faut-il rendre possible l'existence d'un tel domaine d'échange et d'intelligibilité au sein des institutions scolaires de manière non formelle, c'est-à-dire dans une logique d'activité. En ce sens, les conceptions de Vygotsky appartiennent bien plus en pédagogie au socioconstructivisme, qu'à une théorie pragmatique de l'activité langagière. Pour autant, il est clair qu'elle en ressort tout de même. Pour sa part, Salanskis, au delà de sa référence à Austin, convoque aussi quant à la question de l'action comme acte de langage, les ressources de la phénoménologie et de l'herméneutique. Précisons brièvement pourquoi et comment. Si, depuis l'œuvre du philosophe Heidegger, toute existence humaine apparaît à travers *une mise en relief de l'action comme élément crucial* et que celle-ci est *liée au comportement interprétatif*, puisque *l'activation fondamentale qu'est le comprendre*, est un « faire », alors toute prise en compte de la manifestation comme dévoilement et retrait, appelle à la délivrance d'un sens porté par la parole, en tant qu'elle est l'expression même du rapport de la pensée à l'être dans son appréhension originare la plus directe de ce qui est. Il n'y a donc pas d'entendement possible de la perception, ni d'appréhension de ce qui la rend possible, sans énonciation, et celle-ci, comme compréhension et interprétation de ce qui apparaît, est l'acte même ou l'action de la pensée. Par ailleurs, en s'appuyant sur une lecture du philosophe P.Ricoeur, Salanskis rappelle que l'homme ne s'accommode de la temporalité qu'en la structurant de façon littéraire par des récits. On sait que le mythe est par définition le récit ou l'imitation d'une action. En ce sens, action, imitation et récit, ont partie liée. L'imitation est ici l'agencement des faits, en tant qu'action d'imiter, *praxis* de l'imitation. Or celle-ci, à la fois comme acte d'un récit et imitation littéraire d'une action, possède trois caractéristiques. Elle s'inscrit dans un *réseau conceptuel* qui distingue strictement l'intentionnel du réel physique et permet de relier agents, motifs et circonstances. L'action est donc une *mise en intrigue dans le langage des catégories intentionnelles qui la caractérisent*. Puis, elle est toujours médiatisée par un univers de symboles d'ordre transcendantal qui *font système et valeur dans un espace social*. Ce en quoi *la mise en intrigue qu'est l'action s'accomplit en « traversant » le tissu symbolique d'un monde social-historique*. Enfin, l'action est *temporalisante*, elle « fait » le temps en inscrivant l'action humaine dans une dimension intra-temporelle qui est celle d'une existence confrontée à ses dimensions projective et de facticité. En ce sens l'action, par son devenir texte est aussi, comme celui-ci, ce qui *ouvre un monde dans la mesure où son importance, sa pertinence, dépassent le contexte social où elle s'inscrit*. Autrement dit, une action ne vaut, ne prend valeur d'acte, que dans la mesure où elle vient s'inscrire, et inscrire celui qui à la fois l'énonce et l'accomplit, dans une présence à la temporalité, au sein d'un univers social et symbolique, aussi sémiotique, qui en instruit le sens et lui délivre ses horizons de transcendance. L'action dans sa valeur d'acte, qui tient ici son sens d'un univers symbolique et social, est donc très exactement située au point de rencontre de l'intentionnalité, de l'expression langagière, du texte du discours et de ses interprétations sociales et symboliques. En ce

sens, l'acte de langage signale que les dispositions plus ou moins intérieures de la pensée et de la volonté ne peuvent s'effectuer seules, isolément d'un sens et d'une signification qu'elles tiennent de l'échange et de l'extériorité sociale et sémiotique. Maintenant, par ailleurs, si toute connaissance, tout savoir constitué et institué, est supporté par des logiques propositionnelles, des structures formelles et des expérimentations, qui s'organisent essentiellement comme un texte commun déjà établi, la difficulté pour l'élève est de pouvoir l'assimiler et se l'approprier par son activité. Il faut qu'il veuille comprendre et penser à partir d'un tel savoir, du point de vue d'un exister présent qui l'engage. Or comment peut-on rassembler dans une *impulsion résultative* sur le plan pédagogique une telle différence ? Et si, pour apprendre, il faut une activité individuelle motivée qui occasionne des actes d'apprentissage qui sont autant d'actions de langage ou de production grammatologiques, qu'est-ce qui vient rassembler la formation intellectuelle de la pensée, comme exercice de soi, avec l'assimilation de connaissances qui sont autant de textes et de procédures enseignés ? Qui est l'agent de l'apprentissage ? Est-ce l'acte de langage déclaratif et performatif de l'enseignant et la prescription d'exercices qui l'accompagne ? Ou, au contraire, est-ce les actions d'apprentissage et donc aussi de langage qui émanent de l'élève ? On observera que, pour apprendre, qu'il s'agisse pour l'élève de recevoir un texte, d'observer ou d'agir sur des objets expérimentaux, il y a toujours quelque activité qui ne procède que de lui. Quelle est la nature de cette activité ? Sur quels actes, actions, repose-t-elle ? On sait que Rousseau répond qu'elle procède d'une logique intentionnelle, faite et animée par des désirs, des souhaits, des promesses, la recherche d'une satisfaction à être soi, d'une curiosité et d'un élan vital, qui ne sont a priori ni un texte, ni la structure logique de l'acte, ni une procédure cognitive analysable en termes de réalité physique. Pour autant, cette activité se nourrit d'un échange incessant de paroles, d'actions et d'actes de parole. Et si le devenir soi est tout d'abord la parole d'un récit adressé symboliquement à l'autre, encore faut-il admettre qu'il y ait des sujets énonciateurs de son sens, individuels et communs. Or le récit de l'enfant, de l'élève, n'est-il pas aussi important dans la constitution de sa personnalité et de son intelligence que la forme texte accomplie du discours du savoir ? La parole de l'élève comme expression d'une intelligibilité en acte n'est-elle pas ce qui *réactive* le texte du savoir ?

Le troisième modèle de l'action est celui du constructivisme. Salanskis le définit, on le sait, comme une démarche qui pose l'activité comme l'élaboration d'un objet selon une clause récursive et dont la forme conceptuelle est la méthode logique des arbres. Mais il en donne aussi une définition supplémentaire par la négative :

*(...) il me semble que l'article principal du constructivisme est le rejet de l'idée représentativiste du comportement humain : on se refuse à croire que nos comportements, notamment en tant que comportements bien adaptés trahissant putativement une connaissance de l'environnement nôtre, puissent être compris comme ensemble d'actions motrices programmées à partir de représentations du monde et en fonction de nos intérêts vitaux.*¹⁰⁶³

¹⁰⁶³ Salanskis. Op. cit., p. 163.

On comprendra ici que la disposition intentionnelle et interactive de l'intelligence humaine interdit de concevoir l'action humaine intelligente comme résultant de mécanismes vitaux d'adaptation programmés par des calculs sur des représentations, tel que le modèle cognitiviste le plus strict, computationnel et analytique, la représente. Nous avons abordé, dans une partie précédente, la définition la plus générale que Le Moigne nous donnait de l'orientation constructiviste dans sa démarche systémique et modélisante anti-analytique. Dans les théories pédagogiques, depuis une trentaine d'années, le modèle constructiviste a disputé la prédominance au modèle computationnel. Dans notre système de références, Bloom et Piaget ont lutté entre eux pour surpasser Skinner. Le constructivisme est parfois apparu comme seul et unique référent, ne serait-ce que par l'antienne officielle souvent entendue de : *l'élève doit construire de lui même ses apprentissages*. Il a donc pu être érigé en orientation idéologique obligatoire de tout enseignement par les autorités du système éducatif public français, la notion de *métacognition* venant parfois confondre la computation avec la construction, dans un tournant néo-structuraliste des théories cognitivistes. On sait que l'origine de ce constructivisme est bien plus profonde que sa diffusion ces simples dernières années, puisqu'il remonte, en sa gestation, au moins dans la psychologie de l'éducation, au pragmatisme, au fonctionnalisme et à la psychologie génétique. Par ailleurs, nous avons vu que cette orientation a été théorisée par Piaget en épistémologie générale ou théorie de la connaissance et donc en modèle de toute science. En un certain sens, on peut dire que, depuis Piaget, toutes les pédagogies nouvelles tournées vers l'enfance ont été fortement constructivistes, au point d'affaiblir la présentation dogmatique des contenus de savoir au profit des démarches d'apprentissage et de constitution agie et réfléchie des formes de leur organisation par les apprenants. Par exemple, comme le dit S.Papper en 1980, il s'agit de placer les enfants dans un environnement pour faire des mathématiques, au lieu de recevoir un enseignement des mathématiques.¹⁰⁶⁴ Dans de telles orientations, on part d'abord du savoir déjà acquis et de la façon qu'ont les élèves de le mobiliser de telle sorte qu'il puisent dans celui-ci des *idées productrices qui organisent la pensée et la manière de résoudre les problèmes*. On sait que, selon Piaget, c'est bien plus l'expression dynamique progressive des structures logiques de la pensée, en interaction avec un milieu pédagogique propice, qui doit gouverner l'enseignement, plutôt que l'imposition de disciplines de savoir indépendamment des âges et des démarches d'apprentissage des élèves. La thèse de Piaget étant que, sur le plan fonctionnel, l'intelligence de l'enfant est en acte équivalente à celle de l'adulte, ce qui n'est pas le cas en puissance sur le plan formel. M.Crahay écrit du constructivisme en pédagogie tel que Piaget a pu en insuffler l'esprit que, selon celui-ci :

Enseigner, ce n'est plus transmettre le savoir mathématique et scientifique. Ce n'est pas davantage exercer des facultés ou laisser éclore des potentialités latentes. C'est organiser des expériences qui amènent l'apprenant à restructurer ou à remodeler son savoir intuitif. C'est aussi l'inciter à coordonner ses diverses centrations cognitives, mais aussi à les réfléchir sur le plan de

¹⁰⁶⁴ Papert, Seymour. *Le jaillissement de l'esprit*. Paris, Flammarion, 1981.

*plus en plus conceptuel. C'est encore pour les socio-constructivistes, activer des conflits sociocognitifs*¹⁰⁶⁵

Pour préciser le sens d'une telle orientation, Crahay se livre à sa façon à un exposé modélisé des principes du constructivisme en pédagogie. Examinons-en les principes successifs qui sont autant d'étapes dans un processus. Il s'agit, comme chez Rousseau, même si le langage n'est pas le même, de ne pas dissocier l'acquisition de connaissances de démarches de résolution en situation, ce qui implique des conduites personnelles d'élaboration. Apprendre revient donc toujours à mobiliser son attention et son intelligence de façon active, donc dans des actes, actions, réalisations, ou des ensembles d'opérations explicites. Piaget définit les praxies ou actions comme des *systèmes de mouvements coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention*. Ces actions impliquent de pouvoir résoudre des problèmes et pas seulement de reproduire des procédures closes sur des données déjà analysées et systématisées. Le premier principe est que l'action éducative ne peut viser la stimulation d'un processus d'apprentissage indépendamment d'un contenu à structurer. Il faut donc délimiter le contenu, la partie du réel ou la situation de l'investigation. Il n'y a pas d'apprentissage sans objet d'une visée qui implique une organisation à venir du donné. Apprendre en ce sens est aussi anticiper, se projeter. Le second principe est que la stimulation du processus doit donner nécessairement lieu à la formation de connaissances nouvelles. Il n'y a donc pas d'activité d'apprentissage qui puisse rester vide de résultats, être sans objet ou reconduire le même sans transformation de soi et de son rapport au réel. Crahay ajoute que, puisqu'on ne peut pas apprendre sans mobiliser ou produire vis à vis d'un objet des schèmes d'assimilation propres à l'exercice intelligent de chacun et qui lui attribuent ses significations, trois nouveaux principes en découlent. Le troisième principe est que l'on ne peut apprendre quelque chose de nouveau que si l'on a pu réactiver des connaissances antérieures avec lesquelles on pourra le mettre en relation et à partir desquelles on pourra interpréter la nouveauté. Le quatrième principe est qu'il faut s'assurer que les élèves sont en mesure de reproduire l'expérience nouvelle et de procéder à un nombre suffisant de répétitions de celle-ci pour stabiliser l'acquis. Il s'agit ici de reproduire l'assimilation. Une telle quantité d'expériences ne peut se décréter à l'avance et doit être rendue temporellement possible. Le cinquième principe est qu'il faut s'assurer que les élèves puissent transférer ce qu'ils ont appris à des situations nouvelles de plus en plus différentes. Il s'agit de permettre aux élèves de généraliser ce qui a été assimilé en le déstabilisant par des confrontations à des dépassements continus de l'acquis. De ce fait, par des ré-équilibrations successives, ils devront accommoder l'acquis en le réinterprétant, ou en le réorganisant, ce qui le complexifie. En confrontant l'élève à des résolutions de problèmes, on lui permettra de hiérarchiser son effort par des paliers. Car l'élève ne peut directement accéder à la compréhension, entendue au sens d'une *construction par abstraction et coordination d'une architecture de concepts telle que ce qui est observé au niveau de*

l'action paraît nécessaire, il faut donc procéder progressivement en partant des actions. Il y a deux types de problèmes, de réussite et de vérité. Les premiers visent la production d'un effet concret par l'action pour réussir. Les seconds visent à prouver une hypothèse par une action pour comprendre. Le premier mobilise l'intelligence de façon plutôt fonctionnelle, le second de façon opératoire, plutôt probabiliste et déjà propositionnelle. Or, écrit Crahay :

*Trop vite et trop souvent, l'école confronte les enfants avec des problèmes de vérité. Or il importe de réaliser toute une progression entre les préoccupations de réussite et celles de conceptualisation. (...) En un premier temps la conceptualisation est subordonnée aux besoins de l'action et non l'inverse. En une seconde étape le sujet en vient à articuler les actions pour réussir et les actions pour comprendre.*¹⁰⁶⁶

Une telle articulation intellectuelle de l'action et de son analyse comme compréhension et synthèse abstraite, n'est pas un donné initial, mais un résultat, donc le fruit d'une construction ou d'un acheminement. Il nécessite une articulation dialectique de l'abstraction empirique, inductive, et de l'abstraction réfléchissante, déductive. De plus, ce n'est qu'au niveau des opérations formelles, de la synthèse logique, que la conceptualisation parvient à rejoindre l'action, à la dépasser et à la diriger de façon programmée, cessant donc de devoir être précédée par elle. On retrouve alors ici la nécessité d'une interprétation modélisante de la situation, d'une clause récursive et réflexive, systémique, qui permet de rendre raison du réseau des relations expérimentées et conçues. Crahay écrit :

*Pour atteindre ce niveau explicatif où les coordinations d'actions et les constats empiriques se déduisent d'affirmations prises comme prémisses, il faut construire un modèle où les liens mis en œuvre sur le plan de l'action sont traduits en implications logiques ; l'ensemble doit répondre à la norme de cohérence.*¹⁰⁶⁷

Il en découle trois principes supplémentaires aux cinq précédents qui caractérisent l'intervention médiatrice de l'enseignant, d'une direction indirecte et d'après-coup des apprentissages. Le sixième principe nécessite que l'enseignant s'attache à amener les élèves à analyser leurs façons de procéder face à des situations problématiques diverses afin d'identifier des invariants. C'est donc à travers une réflexion sur les démarches de recherche et de résolution que se constitue un savoir général d'ordre catégoriel et procédural, il implique ce que l'on a pris l'habitude de désigner comme une *métacognition*. Comme une telle élaboration est d'ordre individuel, donc intentionnelle, elle fait surgir des contradictions propres à l'élève et entre élèves. Le sixième principe est de devoir mettre en évidence les contradictions propres à chacun et d'inciter l'élève à les résoudre par un effort de coordination ou de représentation. Le septième principe consiste à activer les conflits sociocognitifs entre élèves afin de les obliger à coordonner leurs points de vue dans un climat de respect réciproque et de collaboration intellectuelle. Crahay ajoute que, ce faisant, l'enseignant *se posera en porteur d'une norme d'intersubjectivité et de construction coopérative des connaissances*. Dans ce

¹⁰⁶⁶ Crahay. *Psychologie de l'éducation*. Op. cit., p. 210.

¹⁰⁶⁷ Crahay. *Ibidem*, p. 211.

dernier principe, c'est la dimension de l'interaction sociale et de la communication en tant que facteur de formation intellectuelle et éthique qui apparaît, de l'idée d'un *social learning* qui n'est pas l'imitation d'un modèle supérieur à soi, mais aussi le résultat d'une interaction entre pairs. En 1996, la psychologue A-N. Perret-Clermont écrivait à ce propos dans les conclusions d'un ouvrage issu de recherches expérimentales :

*Ayant tout d'abord considéré que le rôle de l'adulte dans la construction de nouvelles compétences ne peut être négligé, et ceci même dans les études portant sur l'interaction entre pairs, nous avons entrepris dans cet exposé de montrer que la nature des compétences dont l'enfant fait preuve dans les tests et le travail scolaire dépend étroitement de : a) de la place que chaque partenaire impliqué dans l'interaction occupe dans la situation (...). b) de la nature de l'objet sur lequel les partenaires interagissent [et qui donne lieu entre l'adulte et l'enfant à la construction d'une intersubjectivité]. c) du contexte général dans lequel les acteurs interagissent, autrement dit du lieu physique et symbolique de passation.*¹⁰⁶⁸

On retrouve dans ces analyses cette dimension symbolique et communicationnelle dont dépend la vie humaine sur les plans cognitifs et sémiologiques et que faisait intervenir Salanskis dans son modèle pragmatique ; toute action, y compris d'apprentissage et d'enseignement, pouvant s'inscrire dans un univers de texte et de récit qui appartient à la collectivité sociale et culturelle. En un certain sens, l'abstraction réfléchissante est de l'ordre du récit, du récit de l'action comme un acte. Elle dépend de la fonction symbolique, entendue ici comme recours au signe et au discours comme milieux organisateurs du sens. Pour autant, de son point de vue, une telle mise en relation du modèle constructiviste avec ce qui s'appelle tel en pédagogie, ne vient pas tout à fait se confondre avec les questions que soulève Salanskis autour de la nature résultative de l'action, ni non plus recouvrir la complexité de son argumentation. Là n'était pas l'objet de ces rapprochements, ni non plus d'adopter intégralement sa problématique de l'analyse de l'action dans toute son amplitude philosophique. Il ne s'agissait que de l'utiliser très partiellement pour éclaircir la question pédagogique de l'activité. On accordera à de telles analyses définitionnelles que le modèle constructiviste de l'action, dans l'enseignement et l'apprentissage, conserve effectivement la forme de l'actualisation, parce qu'il ne fait jamais disparaître le concept de sujet, ni non plus la dimension intersubjective de l'accomplissement cognitif chez l'enfant. Par ailleurs, il est clair qu'on retrouve dans les procédures pédagogiques constructivistes les trois milieux dont parle Salanskis à propos de ce modèle, celui de la subjectivité pensante, de la parole et de l'écriture, entendue ici du côté d'une production formelle a posteriori dans l'interaction sociale du texte du savoir.

7-4-6 Constructivisme et principe actif.

Maintenant, si l'on se réfère de nouveau à Rousseau, il est clair que le constructivisme en pédagogie apparaît compatible avec une théorie de l'éducation fondée chez lui sur l'activité

¹⁰⁶⁸ Perret-Clermont, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern, Paris, Peter Lang, 1996, p. 284.

spontanée de la volonté, celle du sujet individuel, encadrée par une interaction avec un milieu pédagogique articulé sur le réel et l'action concertée d'un enseignant agissant discrètement. C'est bien d'ailleurs ce que lui reconnaissait Piaget. Pour autant, ne sommes-nous pas désormais loin de Rousseau ? Disons que, si une lecture constructiviste de Rousseau est aujourd'hui possible c'est parce que celui-ci met en tension une hypothèse constructiviste quant à la genèse de la pensée et de la personnalité psychologique, appuyée avant l'heure sur un pragmatisme et un fonctionnalisme, avec une phénoménologie transcendantale dont procède finalement le principe actif au delà de ses effets directs sur le corps et l'esprit. Il est indéniable que sa vision de la formation de la conscience relève de l'interactivité en son sens actuel et donc d'une constitution intentionnelle des objets de connaissance et de jouissance qui n'est ni seulement empirique ou rationnelle. En même temps, s'il y a du téléologique dans la nature, celui-ci n'est pas qu'intentionnel, mais est présenté comme appartenant à un intelligent dessein qui échappe à la volonté individuelle et qu'elle doit respecter dans l'ordre naturel. Quant à la valeur d'action intelligente des actes humains sur le milieu qui rend possible une constructibilité intellectuelle de l'activité, après-coup dans une boucle récursive, elle est indéniablement présente dans sa méthode pédagogique. Mais le principe actif est le réel d'une transcendance, d'une finalité supérieure, qui s'inscrit à même le corps et la volonté comme un transcendantal, comme sa condition de possibilité en tant qu'action libre et réflexive.

On ne peut donc pas l'assimiler à un Piaget, non point parce qu'il ne serait pas encore un auteur de psychologie scientifique, mais parce que son orientation transcendantale diffère du structuralisme génétique, ontologiquement. La spontanéité de la volonté chez Rousseau n'est pas que naturelle dans l'essor de son expression, même s'il la voit régulée par les insuffisances, les besoins et les mouvements du corps. Quant à sa théorie implicite des formes de la connaissance, son épistémologie, si elle paraît naturalisable au sens du philosophe W.O.Quine (1908-2000), c'est-à-dire pouvoir devenir *un chapitre de la psychologie au sein des sciences de la nature*, elle ne peut le rester parce que le principe actif, dans sa dimension transcendantale, est comme une transfiguration de toute psychologie empirique par un supra-sensible qui s'exprime au sein même du sensible corporel.¹⁰⁶⁹ D'une telle transcendance du vouloir sur le vivant, le constructivisme piagétien ne peut se satisfaire d'emblée lorsqu'il soutient que : *les fonctions cognitives prolongent des régulations organiques et qu'elles constituent un organe différencié de régulation des échanges avec l'extérieur.*¹⁰⁷⁰ Ou sinon, il faut intégrer à l'évolution biologique un pouvoir de transformation de l'existence qui n'est pas seulement héréditaire et accidentel, mais dépend du finalisme de la volonté humaine s'exprimant dans un processus de plus en plus complexe d'autonomisation sur le milieu.

¹⁰⁶⁹ Quine, Willard van Orman. « L'épistémologie naturalisée », in *Philosophie des sciences*. Textes réunis par S.Laugier et P.Wagner. Paris, Vrin, 2004.

¹⁰⁷⁰ Piaget. *Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard, 1967, p. 422.

Ce en quoi, en une boucle étrangement nouée, la psychologie génétique rejoint de nouveau la métaphysique du sujet, l'idéalisme.

Si nous avons dû aborder ces questions épistémologiques, c'est parce que le constructivisme avait d'une certaine façon restructuré autour de lui, depuis les années cinquante du vingtième siècle, toutes les démarches de l'Education nouvelle. Une telle traversée était donc inévitable et nécessaire si l'on voulait comprendre l'héritage de Rousseau aujourd'hui, en relation à la modernité. Quels sont les résultats d'une telle confrontation ? On admettra que toute activité de l'esprit n'est pas nécessairement un faire, stricto sensu. Vouloir, concevoir, désirer, imaginer, raisonner, prévoir, croire, se souvenir et savoir, sont des actes de la pensée qui n'impliquent pas obligatoirement une action matérielle, ni une manifestation fonctionnelle externe. Pour autant, le faire, comme conséquence ou opération de la pensée, appartient à l'activité du corps et de l'esprit. Les actions menées dans la réalité physique, les actes commis dans l'environnement humain et social, les événements moteurs du corps, sont aussi des manifestations de la pensée. Il n'y a pas de pensée dissociable du corps, ni d'action du corps qui soit séparable de la pensée. De plus, il est difficile de nier qu'il y ait une dépendance originaire de la pensée avec les actions du corps. Il y a un faire du corps qui est déjà expression de pensée chez le petit-enfant, cela qu'on l'explique par des facteurs moteurs biologiques ou par des enjeux symboliques. Quant à la pensée, par sa capacité à produire des formes, à modeler par l'action corporelle et technique le réel, à s'exprimer dans des actes de langage et à inscrire dans la matière graphismes, figures, signes non représentatifs, complexions représentatives, fresques, symboles, textes, plans, raisonnements formels, syntaxe logique, chiffres et calculs, procédures, langages littéraires, il apparaît qu'elle n'est pas une simple intériorité de pensée, une pure âme ou intelligence spirituelle, mais bien également la production matérielle autour du corps d'une réalité symbolique ou sémiotique dans laquelle elle est incluse. On ne peut donc pas si facilement séparer dans l'activité générale du corps et de l'esprit, les opérations mentales et les actions externes, le faire de la pensée et celui de la main, au sens d'une *inscription matérielle* de l'esprit. Pas corporelle, je dis bien ici matérielle, c'est-à-dire au dehors. Pour autant, au delà de la condition générale de tout être humain de dépendre du jeu des signes, donc aussi de la structure sémiotique et logique des techniques, procédurale et formelle, syntaxique et scripturale, la question de l'activité peut se poser autrement que dans la notion d'action. Précisons pourquoi. S'il n'y a pas d'existence humaine pensante sans activité, c'est-à-dire sans impulsion à ressentir, à imaginer, à concevoir, à bouger, à jouir, à aimer, à désirer, à réaliser, à se projeter dans l'avenir, à éviter douleur et souffrance, à apprendre, à communiquer, à échanger paroles, signes et objets, tout cela pouvant se faire dans la pensée ou en donnant lieu à des actions, à un faire, entre activité et action, il y a la notion d'acte. Elle n'est synonyme ni de l'un ni de l'autre. Il faut donc dégager le sens des actes dans l'activité, si ce ne sont pas que des actions.

7-5 Théorie de l'activité, de l'action et de l'acte.

7-5-1 L'action et l'acte.

Reprenons encore une fois la définition de l'action, de l'acte et de l'activité. On partira de la notion d'acte comme élément premier. Acte et action dérivent tous deux du verbe latin *agere*, agir ou faire. Acte provient de *actum* qui est le participe passé, le fait accompli. Action provient de *actio*, le faire ou l'agir eux-mêmes. C'est de cette distinction grammaticale que Salanskis est parti dans ses analyses et elle est de règle dans la langue française. Nous voudrions en déplacer le sens, en partant d'une intuition commune qui est qu'un acte diffère d'une action, non pas parce qu'il serait le résultat alors que l'action la production, mais pour d'autres raisons. Invertissons l'ordre de définition. Un acte est la forme agie d'une intention, d'un désir, tous deux plus ou moins finalisés et réfléchis. Il n'y a donc pas d'acte qui n'implique un sujet doué de sens et de volonté, l'agent d'une intention ou l'auteur d'une action. Dans tout acte intervient une dimension d'autodétermination qui implique une dimension réflexive, une détermination par soi et pour soi du sens de l'activité et un projet qui est une fin. Il y a là un processus décisionnel qui implique, comme l'a montré Aristote, une délibération de la volonté avec elle-même. L'acte est ici le projet d'un sujet qui anticipe ce qu'il va faire dans le réel et qui le fera et dont on pourra dire, effectivement, qu'il l'a fait. Que c'est lui ou elle qui l'a fait. L'action, elle, est l'acte réalisé sur les choses, les personnes, ou une opération d'inférence de la pensée. Elle est la production d'un effet, d'une conséquence. Dans les deux cas, il y a bien une dimension opératoire ou fonctionnelle qui implique un déroulement temporel ou un processus matériel, physique. L'action est donc un processus matériel causé, un accomplissement, alors que l'acte existe, tout en n'étant pas, avant, pendant et après son effectuation. L'acte est plutôt quelque chose de prémédité quant à des fins ou un sens propre au sujet pensant. Il est distinct de l'action qui en est l'expression opératoire, l'effectuation comme un se réalisant d'un non encore existant. Cela tend à la fois à reconduire et à perturber l'opposition classique de l'acte intentionnel et de l'action comme effet. Pour le dire autrement, l'action est le passage de la puissance à l'actualité, elle est une actualisation, le passage d'un possible préexistant à sa manifestation actuelle dans le réel. L'acte, à l'inverse est le passage d'une actualité d'abord inexistante à sa possibilité matérielle, le passage de l'acte à sa puissance d'actualité. Si une action ne peut échouer, un acte si. L'action n'échoue que parce qu'elle n'a pas exprimé les fins de l'acte attendu, bien que les modalités prévues de sa réalisation se soient produites. En ce sens, dans l'action, il se produit toujours plus ou moins quelque chose à partir de ce qui était attendu, tandis que l'acte visé dans cette action peut ne pas en résulter. On dira que l'action a échoué, non point qu'il ne se soit rien produit, mais parce que le sens ou la situation qu'on en attendait d'elle n'est pas advenu. Pour autant, une action a eu lieu et a produit quelque effet dont il ne résulte rien.

Maintenant, c'est là le point, toute action n'est pas nécessairement un acte, en ce sens qu'il y a des actions menées qui, bien que gouvernées par des intentions, ne sont pas en tant que telles des actes. Non point qu'elles n'effectuent ni ne produisent rien, mais elles ne prennent pas la valeur d'être un acte, ne sont pas significativement des actes. Sartre définit l'acte comme : *une projection du pour soi vers ce qui n'est pas*, en considérant que *ce qui est ne peut aucunement déterminer par lui-même ce qui n'est pas*. Ici l'acte relève d'abord de l'accomplissement d'un inexistant et non pas d'un simple enchaînement causal inclus dans la réalité. En ce sens, si tout désir ou visée d'acte, pour s'effectuer, se traduit dans une action, toute action menée n'est pas en tant que telle toujours un acte. Plus classiquement, chez Aristote, il y a les actions de fabrication commandées à d'autres qui sont exécutées passivement, *poiesis*, et celle que l'on fait par soi-même et qui résultent de soi, *praxis*. Seules les secondes sont des actes pour l'agent de l'action, parce qu'il possède en lui-même le principe de son agir. Sur le plan matériel, la différence apparaît encore autrement. Si toute action opère quelque transformation causale dans le réel, il y a des actions qui ne changent rien ou très peu à la perception que nous avons de ce réel et de nous-mêmes. Elles n'ont en rien réalisé les intentions que nous avons engagées en elles. Pour nous, si elles ont bien pu aménager quelque chose dans la réalité objective, elles n'ont rien changé de notre réel, de notre rapport global au monde, ni de nos raisons d'être, de penser ou de croire. L'action n'a donc pas en soi toujours universellement la valeur de l'acte, même si action et acte apparaissent indiscernables et toujours substituables comme expressions de l'agir en opposition au produire. En ce sens, il faut distinguer, comme le fait Sartre, le mobile de l'action qui l'a fait viser une certaine fin et qui est l'acte à proprement parler, du déroulement de l'action et de ses motifs. Le motif de l'action, ce sont les causes objectives qui ont pu la rendre nécessaire pour moi, donnant lieu à la décision de mon acte. Les actions peuvent donc relever d'une nécessité matérielle, d'un lien logique, les actes eux n'ont de liaison compréhensible de leur déroulement qu'en fonction du choix initial qui les organise. Pas sinon.

La différence entre l'acte et l'action reposerait sur l'opposition du monde humain subjectif et intersubjectif, comme un rapport spécifique au réel global, par réduction, avec la réalité comme monde existant étendu distinct du monde intentionnel. Ce serait la distinction classique dans la phénoménologie de la sphère de l'existence, intentionnelle ou simplement existentielle, avec celle de l'existant naturel, des processus physiques, mécaniques et aléatoires ou des actions indifférentes parce que sans valeur distincte, ne signifiant rien de particulier qui nous engage dans son sens en tant que sujets d'une existence ou d'une intentionnalité. Il n'y aurait donc d'acte que si et seulement si l'action représente symboliquement quelque univers de valeur et de choix engageant l'existence ou la dimension intentionnelle comme monde commun. On objectera que toute action en tant qu'elle engage la main et la volonté de l'homme peut prendre sens et valeur d'un acte intentionnel. Encore faut-il qu'elle attire mon attention en ce sens et ne m'apparaisse plus comme un simple processus physique, fonctionnel ou instrumental, mais me révèlent des fins. Dans un roman policier,

638

ce sera un petit détail anodin relatif à un phénomène matériel, jusqu'ici dépourvu de toute signification particulière, qui prendra pour l'enquêteur la valeur révélatrice d'un indice, faisant apparaître soudainement le sens d'une action humaine dissimulée, donc d'un acte et d'une responsabilité. Cela viendra attester de la présence de quelqu'un dans son acte, y compris en l'absence auparavant de toute trace explicite de cette présence dans les faits matériels observés, dans les conséquences de l'action.

En quelque sorte, c'est dire qu'il n'y a d'acte que parce qu'il y a dans une action la trace du sens qu'elle a pu avoir pour son ou ses auteurs. Bien entendu, c'est ici revenir ici très classiquement à une philosophie du sujet. Mais pourquoi faudrait-il avoir à l'abandonner à cause de Marx, Freud et Nietzsche ? Il ne s'agit pas ici d'un sujet de la connaissance, mais plutôt de celui de l'existence. Il ne s'agit donc pas du sujet empirique de la science, producteur d'objectivité calculable, mais du sujet humain comme volonté par liberté et énonciateur de sens. Qu'il y ait des processus physiques, mentaux, sociaux, tous objectifs et factuels, qui déterminent la réalité humaine à l'insu des subjectivités individuelles et qu'elles ne soient pas substantielles, ni permanentes, ni intégralement réflexives et rationnelles, voire mues par des facteurs moteurs, affectifs et langagiers, largement inconscients, n'implique nullement de ne pas poser le sujet humain comme un être intentionnel et réel dans sa dimension transcendantale, comme auteur de ses actes en situation. Pour autant, une telle philosophie du sujet n'est pas que psychologique, elle est aussi sémiologique. Dès qu'une action symbolise quelque chose qui a des conséquences inattendues et nouvelles pour ceux qui la commettent, l'observent ou à qui elle est destinée, elle cesse d'être une simple action fonctionnelle pour exprimer une valeur symbolique qu'on dira intersubjective ou sociale.

En ce sens une action qui a valeur d'acte m'engage et engage l'autre, ou m'engage auprès d'un autre, même si au départ elle a pu avoir été préméditée dans la solitude, ou même accomplie isolément. Par ailleurs, une action n'a de sens pour moi et pour les autres que si elle contribue à transformer notre rapport au réel, c'est-à-dire à ce qui nous arrive à nous autres êtres humains dans la sphère plurielle de la subjectivité, et pas seulement à modifier la réalité. En ce sens, le faire de l'action ou la dimension opératoire de la pensée, concrète ou formelle, ne produisent leur effet d'acte, que si et seulement si ils ont partie liée avec une dimension symbolique qui me relie nécessairement à l'autre, donc au réel commun que nous partageons dans un consensus ou qui nous partage dans des dissensions. Or, dans les situations éducatives ou d'apprentissage, on agit rarement pour soi seul, mais pour soi en fonction de l'autre et du sens symbolique que nos actes ou nos résultats prendront pour lui ou pour eux. Posons que cela n'est pas seulement vrai pour les processus d'action externe, mais aussi pour ceux qui forment et forgent la pensée. Agir en ce sens, c'est toujours agir sur quelque chose d'autre que soi et qui se produit au delà de soi, mais en relation à soi et à ceux envers lesquels l'action prend son sens et me désigne à mes actes.

7-5-2 L'activité.

Venons-en maintenant à la définition de l'activité. La pédagogie active repose sur l'idée que l'élève est un *acteur*, comme on le dit communément aujourd'hui. L'acteur de ses apprentissages. Pour ma part, je préférerais le sujet intentionnel de ses actes et actions, ce qui me semblerait plus proche d'un Rousseau qui ne fait pas prévaloir dans sa théorie de l'éducation une logique cognitive et rationaliste, aujourd'hui sédimentée dans le terme d'apprentissage, ni n'emploie, assurément, les mots d'agent et d'acteur. Une *agente* à l'époque est une entremetteuse et un *acteur* un hypocrite, au sens étymologique de ce mot. Ces deux termes peuvent d'ailleurs prendre encore aujourd'hui, de façon péjorative, une valeur inverse à leur acception usuelle de responsabilité individuelle en acte. Un acteur simule un acte fictif dont il n'est en rien l'auteur, et un agent effectue une action dont il n'est pas le commanditaire. Mais c'est là jouer sur les mots, est effectivement dit *acteur* l'agent de l'activité et de ce qu'elle produit. Par définition, dans la philosophie depuis Aristote, l'activité est le contraire de la passivité. Cela ne nous dit pas toujours précisément ce qu'est l'activité et encore moins en quoi apprendre et se former relèvent de cette même activité, ou activation. S'activer, c'est passer de l'immobilité au mouvement, du possible au réel, de l'impuissance à l'accomplissement. Dans une civilisation de plus en plus concentrée sur le faire et la productivité de l'action, de plus en plus indifférente aux fins réelles de celle-ci, à leur sens symbolique ou non, l'activité peut ressembler à un activisme, à un actionnisme, plutôt qu'à une expression individuelle et collective d'intelligence et de créativité.

Les pédagogies actives reposent, elles, sur l'idéal, régulateur pour l'être de raison et de sensibilité que nous sommes, d'une manifestation subjective positive et satisfaisante de soi dans des actes, dans nos actes. En ce sens, elle apparaît comme une affirmation d'activité, autant d'actions et d'actes d'intelligence, d'expression, de production, d'assimilation, qui est conçue, chez l'enfant et l'élève, comme la raison d'être, plutôt que la cause, d'un développement affectif et intellectuel et d'une instruction intelligente et heureuse, par soi et de soi, comme sujet de ses pensées et de sa volonté. C'est là, résumée si l'on veut, l'utopie pédagogique de Rousseau et de l'Éducation nouvelle. On pourrait donc dire que c'est cela que, dans le cadre institutionnel des pédagogies nouvelles, on appelle *activité* et non pas les seules descriptions fonctionnelles ou logiques des processus de la synthèse mentale et de leur activation chez l'enfant. Non point qu'il n'y ait pas un souci psychologique ou une référence à la culture et au savoir dans ces pédagogies, mais l'élément médiateur n'y est pas nécessairement celui d'une modélisation des processus conceptuels et mentaux d'apprentissage, mais, bien plus, celui des actes réels d'enseignement et d'apprentissage de nature phénoménologique, cela dans un univers favorable aux interactions et à la communication autour d'un sens symbolique partagé, parce que marqué par une exigence éthique de respect de la personne de chacun. Ce en quoi les pédagogies nouvelles seraient bien plus proches de l'esprit des philosophies de l'existence que des psychologies de la cognition. Car si apprendre est un acte de soi

qui implique une confiance faite à l'élève en son pouvoir d'autonomie, de créativité et de responsabilité, on est très proche de ce qui caractérise ontologiquement, selon Sartre, la liberté humaine. Selon ce dernier, pour résumer son propos, notre existence dans son expression procède du faire, s'il y a des actes, ceux-ci supposent l'autonomie, tout acte est d'ordre intentionnel, tout acte révèle le monde en nous révélant comme fins s'accomplissant en lui, il n'y a de liberté en acte que si nos choix font rupture avec le donné objectif, toute subjectivation est expression d'un libre projet qui s'annonce comme anticipation d'un futur et, si notre existence initialement ne dépend pas de nos choix, notre réel vécu en découle¹⁰⁷¹. En ce sens, il y a chez Rousseau une sorte de préméditation appliquée à l'éducation d'une vision existentialiste de la condition humaine. Seul en diffère le devoir de se conformer à la nature, mais la nature affective et morale de l'être humain ne se comprend, chez Rousseau, que par rapport à la liberté comme activité spontanée, comme transcendance immanente dans une dialectique de la passivité du corps et de l'activité vitale et spirituelle. Il n'y a donc pas dans son naturalisme d'empirisme positiviste ni de déterminisme mécaniciste de la volonté, encore moins de positivisme logique.

7-5-3 Activité et actes.

Pour autant deux questions se posent aux praticiens des pédagogies actives à partir de la notion d'action au sens d'acte. Premièrement, si apprendre n'est pas descriptible comme action physique ou procédure opératoire formalisable, mais est un acte du sujet qui dépend de l'activité, de son activité, en quoi apprendre est-il un acte qui prend son sens dans un agir ou un faire, et quant à l'autre de manière symbolique ? Deuxièmement, que signifie le lien qu'on présuppose, dans ces pédagogies, entre l'accomplissement personnel et l'acte, entre le pouvoir d'agir et l'expression de soi comme faire ? Ces deux questions nous renvoient encore à Rousseau. Dans l'activité, les actions menées, il s'agit de favoriser la puissance d'agir comme apprentissage de soi et par soi, de *se faire oeuvre de soi-même*, selon la formule de Pestalozzi. Or l'activité, en psychologie, s'est longtemps opposée à l'affectivité et à l'intellectualité, dans une disposition trinitaire qu'on peut voir très lointainement issue d'un archétype platonicien. Avec Rousseau, l'activité est spontanément ce qui exprime la motricité, l'affectivité et l'intelligibilité, comme autant d'actes de soi, ou comme action volontaire sur les choses et le monde. D'après lui, on ne peut donc pas opposer les dimensions émotionnelle, rationnelle, imaginative, productive et corporelle. Il n'y a donc plus le modèle culturel d'existences corporelles, sensibles, manuelles, créatives et intellectuelles, identitairement distinctes, donc devant se voir nécessairement disjointes dans les formes et les fins de l'éducation. Apprendre devient une activité globale, plutôt qu'un ensemble d'activités corporelles, manuelles et intellectuelles, qui fait intervenir conjointement ces dimensions de l'expérience dans une interaction qui comporte aussi, pour chacun des élèves, un rapport à la réalité perçue et vécue et une

¹⁰⁷¹ Sartre. *L'Être et le néant*. Op. cit., p 555-560.

dynamique sociale. L'activité, au point de rencontre des impulsions vitales et de l'intentionnalité, implique alors de construire le rapport aux objets d'apprentissage selon des décisions et des choix individuels et/ou mutuels, afin d'équilibrer justement les conduites et de laisser se forger les caractères. L'activité prend désormais le sens d'une énergie spontanée et motrice qu'il faut favoriser, et, en même temps, devient la forme même de toute capacité lorsqu'elle est mobilisée dans des actes. De sorte que la vie impulsive du corps et celle de l'esprit se voient toutes deux polarisées conjointement autour de la vie affective et sociale, comme point de rencontre institutionnel structurant entre l'intelligibilité et la fonctionnalité. Comprenons qu'entre, d'un côté, l'éducation physique et manuelle et, de l'autre, l'instruction intellectuelle, l'éducation sensible et sociale sous forme coopérative, ainsi que les œuvres matérielles produites, dans tous leurs aspects, artistiques, techniques, scientifiques, littéraires, deviennent autant d'expériences médiatrices et formatrices d'une perspective éthique commune. En ce sens, l'agir comme acte ne s'oppose plus au faire comme production, mais au contraire ils se rencontrent comme deux modes d'une même effectuation d'un devenir soi. C'est cette articulation complexe qui implique autodétermination et coopération dans des actes individuels et collectifs et des actions de production au sein d'un cadre scolaire, qui s'appelle pédagogie active. Ce en quoi l'activité n'y est jamais une simple activité, ou un ensemble disparate d'actions et d'activités, mais la réunion des élèves dans une dynamique évolutive d'apprentissage qui procède d'une valorisation collective de l'agir et du faire, de la puissance positive de l'activité en tant que principe individuel et commun d'affirmation de soi dans l'être. Qu'il y ait là l'expression et la formation intellectuelle d'une utopie éducative, ne justifie en rien qu'elle ne puisse pas influencer des actes et des pratiques d'enseignement et d'éducation.

7-5-4 La pédagogie instituante de l'activité.

En ce sens, si l'activité peut se définir comme le simple effort finalisé de réalisation de quelque chose, ou ce à quoi on est occupé, c'est-à-dire comme le contenu objectif donné à des actions, elle ne peut se voir limitée à une telle définition. On peut toujours décrire pédagogiquement l'activité d'apprentissage comme un ensemble de tâches que font les élèves, ou d'objectifs visés, ou comme des conduites opératoires ou des comportements, mais c'est écarter de la situation la dimension transcendantale qu'elle comporte qui est celle du principe d'activité qui les réunit et les anime et qui est décisionnel. S'il y a bien des démarches de production technique et intellectuelle, celles-ci ne peuvent se saisir isolément de ce qui donne leur sens et qui est d'emblée intentionnel et commun, la forme sociale d'un instituant institué, la classe active fédérée autour d'un conseil coopératif, fait pour susciter, valoriser et soutenir l'expérience de chacun. De telles conduites d'expression, d'investigation, de réalisation, d'assimilation, sont alors autant d'actes qui participent à une logique intentionnelle instituante, dont les enseignants sont les émetteurs et les garants institutionnels, mais pas seulement. Elle doit apparaître individuellement et collectivement comme

favorable à chacun des élèves, c'est-à-dire comme propice à autant de démarches fonctionnelles, ludiques, créatives ou intellectuelles, d'émergence de soi dans un cadre commun où l'échange symbolique fait loi dans la mesure où il découle d'un dispositif institutionnel commun fonctionnant par auto-détermination. Ce que tu fais prend sens à partir de toi ou de nous, et en fonction de ce que cela permet de symboliser d'un commun susceptible de médiations et d'échanges. L'activité y est donc une notion à la fois pratique et emblématique, dont la valeur ne peut se décliner de façon seulement fonctionnelle ou opératoire, mais procède d'une signification sociale et symbolique qui appelle un engagement, ou un *investissement* de chacun dans ses actes, au sein d'une forme sociale mutualisée. Un tel ensemble fondé sur l'activité, n'y est donc pas fait d'actions, au sens de processus matériels et objectifs, mais représente un univers d'actes. Le faire est ici un agir fait d'actes et où toute conduite prend valeur d'acte, c'est-à-dire engage symboliquement chacun auprès des autres et, aussi, l'autorise à s'en séparer pour exister par soi. Activité ne signifie donc pas qu'il n'y ait que des actes collectifs ou que tout apprentissage soit une procédure matérielle. Car la notion d'acte par soi, n'a rien de matériel ou de seulement empirico-pratique, elle peut s'appliquer à des activités intellectuelles et conceptuelles qui n'engagent pas la main et le corps au même titre que l'artisanat, le sport ou l'art. Un acte est l'implication significative d'un sujet humain dans ce qu'il fait, réalise, accomplit, calcule, imagine, mémorise, apprend, non seulement pour lui, mais aussi pour le cadre social dans lequel son activité s'inscrit, dès qu'il en reconnaît et en favorise le sens et que celui-ci lui permet d'exister de façon indépendante sans en être exclu.

De sorte que la pédagogie de l'activité, fondée sur le *principe actif* et l'*éducation négative* de Rousseau, se montre fortement marquée par des pratiques éducatives qui procèdent toutes d'une prise en compte de la subjectivité individuelle et collective ainsi que de son expression possible dans un cadre scolaire. Pour autant, il ne s'agit jamais d'une stricte individualisation de l'apprentissage en fonction des capacités de chacun, ce serait un contre-sens de le comprendre ainsi. Une telle pédagogie se déploie toujours dans un cadre social commun, la classe, l'école, le milieu dynamique activateur, qui fait prévaloir l'interaction dialectique du sens individuel et du sens commun, sur l'isolement et la compétition, ainsi que sur toute hiérarchisation des performances et réification du savoir. Ce en quoi, s'il y a un effort de travail intellectuel et pratique qui s'exerce individuellement, celui-ci se fait quand la nécessité s'en fait sentir et que l'autonomie devient possible. L'élève, dans son effort particulier, ne doit jamais se trouver isolé et sans ressources en cas de difficultés ou dès qu'il ressent le besoin d'être aidé et d'échanger. Car une telle pédagogie n'oppose pas effort individuel et effort commun, mais les adossent l'un à l'autre comme moments distincts du temps se distribuant l'un sur l'autre. L'activité ne doit donc pas seulement se comprendre comme la configuration sociale externe et stimulante d'un ensemble d'actions toujours menées conjointement. Elle est aussi un cadre interactif permettant l'émergence d'actes individuels, et/ou collectifs, significatifs de travail et d'apprentissage, qui devront finalement appartenir à

chacun distinctement. Certes un tel passage du social à l'individuel, de la passivité par entraînement à l'activité par auto-production, est difficile. Mais il ne l'est pas moins dans les formes directives d'enseignement. Dès qu'il s'agit d'une assimilation individuelle de connaissances ou de savoir-faire opératoires, il y a quelque difficulté à cette appropriation, mais elle ne peut guère se produire si le rapport subjectif au savoir de chacun n'a pas été favorisé par les interactions du cadre social commun. C'est en tout cas, ce que soutiennent la plupart des psychologues de l'éducation. Car si un tel cadre pédagogique se constitue autour de valeurs collectives de mutualité et de coopération et d'une définition collective de l'effort d'apprentissage et des activités menées, il procède aussi de l'instauration de valeurs qui engage chacun individuellement dans une *praxis*. Ce faisant la différence entre subir et agir se trouve transformée, puisqu'il n'y a plus des auteurs actifs-passifs d'un côté, les enseignants émetteurs et destinataires du savoir, et des producteurs passifs-actifs de l'autre, les élèves destinataires et appliquants. En 1992, reprenant la théorie de l'action développée par H.Arendt dans *La condition de l'homme moderne*, c'est-à-dire de l'acte comme œuvre voulue par opposition au travail seulement subi, F.Imbert, pour caractériser ce qui se passe dans une pédagogie coopérative de l'activité, écrit :

*En réalité, l'action, la praxis, à la différence de la fabrication, de la poiesis, ne relève pas d'une relation entre Auteur et patients, mais d'une interaction entre acteurs qui se meuvent en être agissants les uns par rapport aux autres, de sorte que chacun « n'est jamais simplement agent, mais toujours et en même temps patient ». Ainsi, « Faire et subir sont comme les faces d'une même médaille, et l'histoire que commence un acte se compose des faits et des souffrances qui le suivent ». De là, que les conséquences de l'action soient « infinies ».*¹⁰⁷²

Or ce qui vaut pour l'action sociale et politique en général affirme encore F.Imbert, toujours en citant H.Arendt, se produit au quotidien dans les formes les plus menues de l'interaction sociale :

*Aussi bien, « l'acte le plus modeste dans les circonstances les plus bornées porte en germe la même infinitude, parce qu'un seul fait, parfois un seul mot, suffit à changer toutes les combinaisons de circonstances ».*¹⁰⁷³

Il s'agit d'une reconnaissance de droit de la puissance inventive et éthique du faire des actes en sa prodigalité, que ceux-ci soient expression individuelle, initiative sociale, acte de langage ou bien production d'objets et de connaissances, voire de textes comme chez le pédagogue Freinet. Une telle pédagogie de l'activité fondée sur la reconnaissance et la faveur accordée aux actes et à leur sens, dans une interdépendance explicite de soi aux autres, doit aussi permettre de relier chacun des élèves à sa dimension intentionnelle et individuelle de pensée, en tant que vecteur d'intelligibilité, de responsabilité et de créativité. Car les actes menés dans un tel cadre pédagogique ne sont jamais de simples action sur les choses, mais tout autant de déclinaisons d'une intelligibilité commune du monde par la pensée et par soi.

¹⁰⁷² Imbert, Francis. *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux, Matrice, 1992, p. 117.

¹⁰⁷³ Ibidem, p. 117.

7-5-6 Activité et intentionnalité.

En ce sens, on peut trouver dans les pédagogies actives plusieurs des traits de l'activité de pensée et d'apprentissage tels que la description phénoménologique peut les convoquer. Apprendre et comprendre relèvent d'une visée d'objet de nature intentionnelle qui nécessite une implication de soi dans l'activité de pensée. Tout apprentissage, parce qu'il est agi, fait appel à une réflexivité propre à chacun, qu'appellent et renforcent les situations délibératives autour des axes et des problèmes posés par les découvertes et les contraintes de l'activité. Il n'y a pas d'apprentissage sans visée d'un sens qui finalise d'emblée l'activité de pensée et les actions menées et qui doit être délibéré. Toute action, ou activité, implique des processus de choix et d'autodétermination qui expriment une liberté de la pensée sur l'être. On retrouve de telles présuppositions favorables à l'analyse de la pensée comme activité chez Husserl. Salanskis écrit :

*Nous comprenons donc que, dans la conception de Husserl, l'analyse de l'intentionnalité de signification dégage des « valeurs d'acte », lesquelles se généralisent ensuite à une classe d'actes objectivants dont les actes de signification sont des cas particuliers. (...) La théorie de l'intentionnalité comme acte permet donc à Husserl de développer une conception de l'action comme acte de langage et acte de position qui est liée de façon privilégiée à l'ordre du langage mais en généralise les propriétés à toute la sphère objectivante.*¹⁰⁷⁴

En ce cas, tel que Salanskis en présente l'analyse, si l'objectivation des contenus de sens intentionnels de la pensée dépend des actes de langage et que ceux-ci ne se comprennent que dans un cadre social, les pédagogies de l'activité, fondées sur l'expression de l'activité dans un agir commun sur des objets de connaissance et l'échange langagier mutuel comme action productrice de sens commun, confirment les orientations de la phénoménologie. Bien évidemment, pour cela, il faut aussi comprendre celle-ci comme une théorie intersubjective de la pensée qui ne tient pas ses pouvoirs d'une intériorité solipsiste, isolée des autres, ce qui n'est pas sans présenter de nombreuses difficultés. Or n'est-ce pas nécessairement le cas dès qu'on associe intelligibilité d'une visée d'objet et acte de langage? Car si l'intentionnalité de la pensée est :

*(...) cette propriété que possède la conscience de s'adresser à quelque chose (...) abordée plus techniquement comme quelque chose à quoi participe une multiplicité de vécus élémentaires, et qui résulte de leur appariement dans le flux, comme une sorte de propriété émergente.,*¹⁰⁷⁵

ne faut-il pas soutenir que ce qui permet à la pensée de se saisir de ses propres contenus de pensée dans leur relative irréalité et de les objectiver, ce n'est pas la simple activité isolée de la conscience, mais sa traduction objective dans des actes qui sont alors nécessairement toujours médiés par le champ de l'échange social et de ce qu'il permet d'établir quant au monde du point de vue d'une objectivité. Ce en quoi, l'activité de pensée, définie comme un acte réflexif d'auto-production des ses objets, ne peut s'accomplir véritablement que dans des actions cognitives de nature aussi sociale qui semblent les conditions pour permettre à la pensée de *s'achever dans une*

¹⁰⁷⁴ Salanskis. Op. cit., p. 182-183.

¹⁰⁷⁵ Ibidem, p. 186.

forme et une objectivité strictement instituée par cette activité. Car, en l'absence de telles médiations socio-cognitives, que toute situation d'enseignement organise, y aurait-il seulement possibilité pour la pensée de s'objectiver ? On peut largement en douter. Car ce qui renvoie le sujet pensant individuel à une saisie nécessaire des contenus de pensée par lui-même, à un positionnement de sa pensée subjective par rapport au monde objectif, ne peut jamais dépendre que de lui, puisque les flux de pensée qui le traversent et l'animent, s'ils sont autant d'impulsions à penser, ne sont pas pour autant d'ordre attentionnel, c'est-à-dire représentatifs et objectifs.

Or, à la différence des pédagogies traditionnelles qui renvoient d'emblée l'élève à un exercice individuel de la compréhension, à une activation naturelle passive de l'intelligibilité des objets de connaissance qui lui sont soumis hors de tout choix, les pédagogies de l'activité considèrent qu'une telle objectivation effective du sens pour la pensée passe d'abord, pour chacun, par des situations vécues communes d'échange et d'apprentissage qui prédisposent à un positionnement des pensées par des actes explicites de définition des objets vis à vis d'autrui. L'intelligibilité des objets de connaissance ne saurait donc se réduire à la relation pédagogique unilatérale et très formelle d'un enseignant avec un groupe d'élèves, censé homogène, et considérés présenter immédiatement et simultanément les mêmes dispositions cognitives. Car, ce faisant, ne favorise-t-on pas cette *compréhension passive de l'expression* de ce qui nous est enseigné par les moyens du texte du savoir et dont Husserl nous demande de nous défier, parce qu'elle recouvre et empêche *sa mise en évidence par réactivation du sens* ? Or pourquoi une telle réactivation du sens ne dépend-elle pas que de l'élève intellectuellement isolé ? Si, comme l'écrit Salanskis, la *prise de position de l'ego ne compte pas pour rien* dans la transformation, pour la pensée, d'un contenu de connaissance, *noématique*, en un objet plus défini saisi à travers l'activité pensante, *noétique*, et si la visée de la pensée doit, pour connaître, pouvoir s'approprier ce contenu comme un concept ou une représentation possédant un corrélat objectif, mais que l'intentionnalité dans son exercice spontané ne suffit pas seule à lui donner la valeur d'un existant puisque, pour cela, il faut lui adjoindre le supplément de l'attention comme visée réflexive objectivante, qu'est-ce qui provoque celle-ci ? D'où provient l'exigence de l'attention réflexive à sa propre pensée ? Si l'attention est le moyen pour la pensée de diriger sa propre conscience d'objet dans la direction de son intelligibilité au plus propre d'elle-même, dès qu'un élève ne fait pas ce geste, qu'est ce qui peut le provoquer ? Le problème paraît d'autant plus ardu que ce ne sont pas les perceptions sensorielles de l'existence matérielle qui sont sources en elle-mêmes d'intelligibilité pour la pensée, puisque le sens d'un objet de pensée appartient essentiellement à l'activité intentionnelle de la pensée. A moins de rester prisonnier du sensualisme psychologique de Condillac et Montessori.

La réponse classique est que l'enseignant doit provoquer chez l'élève un tel acheminement vers l'intelligibilité, celle-ci devant lui apparaître à partir de son propre exercice intérieur de pensée indépendamment de la présentation didactique et analytique déjà objective des concepts visés. Ici la

réactualisation du connaître est renvoyée à l'exercice intellectuel solitaire dans la nécessité d'une *réactivation*. Or, on peut répondre tout autrement et, cela, à partir du discours même de Husserl, mais en l'inversant. C'est-à-dire non pas considérer l'intra-subjectif de l'intelligibilité comme point de départ actif de ce qui devient, après, objectif et passif dans l'échange linguistique et la communication institutionnelle du savoir, mais, à l'inverse, prendre la *chair linguistique* et le système des signes externes comme origine même de la formation active de l'intelligibilité. Voyons le *récit* husserlien, ou la fable de la formation des connaissances depuis leur évidence originaire jusqu'à sa réactivation :

*La présence originale et en personne, dans l'actualité de la première production, donc dans l'évidence originaire, ne donne lieu à aucun acquis persistant qui puisse avoir l'existence objective. L'évidence vive est transitoire, de telle sorte assurément que l'activité dégénère aussitôt en passivité dans la conscience pâissante et fluente du ce-qui-vient-juste-de-se-passer. (...) A la passivité de ce qui est d'abord obscurément éveillé et de ce qui émerge éventuellement à une clarté toujours plus grande appartient l'activité possible d'un ressouvenir dans lequel le vivre passé est comme re-vécu de part en part. Maintenant (...) une activité de production effective se présente nécessairement en solidarité avec le ressouvenir actif du passé, et du même coup dans un « recouvrement » originaire jaillit l'évidence de l'identité. (...) Solidairement, se trouve aussi fondée la faculté de répéter à volonté la formation, dans l'évidence de l'identité à travers la chaîne des répétitions.*¹⁰⁷⁶

A ce stade de la lecture, on peut déjà soutenir que le moment heuristique originaire de l'intelligibilité et de la mémoire est d'ordre événementiel et qu'il ne peut donc se produire, afin de susciter de façon dynamique la pensée et la connaissance chez les élèves, que dans des situations propices à l'émergence ou la survenue de celui-ci, donc dans ces situations d'activité ou d'expérimentation du réel, d'interaction, telles que Rousseau peut les trouver indispensables à l'éducation et à la formation de l'exercice personnel de l'esprit. Mais ce n'est pas tout, Husserl poursuit en affirmant que le savoir intuitif du sujet ne peut nullement s'objectiver sans se voir partagé, donc se trouver diffusé au sein même de l'échange social intersubjectif :

*Cependant, là encore, nous n'avons pas transgressé le sujet et ses facultés subjectives évidentes, et par conséquent nous n'avons encore apporté aucune « objectivité ». Mais celle-ci surgit – dans une étape liminaire -, de façon intelligible, dès que nous prenons en considération la fonction d'intropathie et la co-humanité comme communauté d'intropathie et comme communauté de langage. Dans la connexion de compréhension mutuelle par le langage, la production originaire et le produit d'un seul sujet peuvent être compris activement par les autres.*¹⁰⁷⁷

Or n'est-ce pas ce que préconisent très directement les méthodes actives d'enseignement lorsqu'elles appellent et organisent des situations d'interactivité entre pairs pour favoriser le choix, la définition et la compréhension dans l'activité partagée des objets d'apprentissage ? Bien entendu, là où un certain inflexionnement de la problématique husserlienne se produit, c'est que l'on peut soutenir qu'il n'y a pas de moment originaire de connaissance qui échappe jamais à l'interaction

¹⁰⁷⁶ Husserl, Edmund. *L'origine de la géométrie*. Paris, Puf, 1974, P. 184.

¹⁰⁷⁷ Ibidem, p. 185.

linguistique et sociale et qu'elle est d'emblée le milieu de toute expérience intuitive originaire, comme peut le faire Heidegger. La suite du texte semble se rapprocher très fortement de Piaget, parce que Husserl insiste sur la dimension de *coopération* comme facteur de compréhension objective de l'intelligible et sur cette dimension intrinsèquement sociale qui préside chez l'être humain à la présentification intuitive pour la conscience des objets de connaissance, on pourrait ajouter d'apprentissage. En français, Piaget, lui, écrivait parfois le mot coopération sous la forme de co-opération, forme qu'utilise ici aussi le traducteur, J.Derrida, pour rendre le *Mit-arbeit* ou le *Mit-wirkung* de l'allemand. Par cette écriture, Piaget soulignait que les formes sociales coopératives spontanées de l'enfance procédaient, dans leur dimension active, des formes concrètes opératoires de l'intelligence qui succèdent à l'action motrice et précèdent l'intelligence formelle. Husserl écrit :

*Comme dans le ressouvenir, dans cette pleine re-compréhension de ce qui a été produit par l'autre, aura lieu nécessairement une co-opération spécifique et présente dans l'activité présentifiante, mais en même temps aussi la conscience évidente de l'identité de la formation spirituelle dans les productions de celui qui reçoit et de celui qui donne communication, si réciproque que celle-ci devienne par la suite.*¹⁰⁷⁸

Ce faisant Husserl ne confirme-t-il pas de façon fortement convergente ce que les méthodes actives depuis Rousseau ont tenté d'implanter dans les pratiques d'enseignement et d'éducation ? Observons que c'est là encore une fois approcher de cette zone de la pensée philosophique et de l'épistémologie qui fait se rencontrer constructivisme, pragmatique et phénoménologie. Car si la *praxis* des pédagogies nouvelles comporte une dimension explicitement opératoire qui réunit faire et agir, concevoir et réaliser, penser et produire, comprendre et échanger, fabriquer et analyser, constater et inventer, représenter et échanger, exprimer et procéder, cela ne conduit-il pas à identifier le faire opératoire de l'intelligence concrète, mais aussi formelle, avec le couplage husserlien d'une activité originaire et d'une réactivation ? Il est permis de répondre à la fois par l'affirmative et la négative. Il n'est donc pas si certain que l'opératoire ne soit pas aussi quelque chose qui procède d'une dimension originaire de sens liée à l'activité, y compris dans ses aspects les plus fonctionnels. Tout autant, on soutiendra que l'action fonctionnelle de l'enfant sur l'environnement ne saurait se déterminer comme un processus d'adaptation gouverné par des procédures seulement objectives d'adaptation, déterminées strictement par des besoins biologiques indépendants d'enjeux sémiologiques et symboliques. Elles comportent toujours du sens et une investigation de la réalité selon la loi d'une intelligibilité intentionnelle et opératoire qui interdit d'identifier la pensée et le vivant. Pour autant si l'orientation constructiviste tend à conjoindre le faire opératoire et la production d'un sens, la phénoménologie semble maintenir l'opposition d'une activité qui est émergence intentionnelle de sens avec celle qui ne serait que pensée instrumentale et opératoire. Une telle opposition n'existe plus dans les pédagogies actives, ce qui n'est pas sans nous interroger sur ce que la notion d'activité aura déplacé dans la modernité depuis Rousseau.

¹⁰⁷⁸ Husserl, Edmund. *L'origine de la géométrie*. Paris, Puf, 1974, P. 185.

7-5-6 L'activité, le langage et le corps.

Rien ne tient ni ne se fait ou se pense hors du langage. Rien ne se fait ni se pense hors de la parole et du corps. C'est peut-être dans le creux de cette opposition que se tiennent le secret, la tension et les incertitudes, les contradictions, de ce que l'on appelle activité depuis Rousseau. Le plus souvent, les pédagogies de l'activité font prévaloir le corps sensible et la parole sur l'écriture, parce qu'elles présupposent que l'accomplissement de l'intelligence dépend d'une dimension opératoire première concrète qui apparaît comme une expérience du réel, comme investigation et comme faire, comme action et acte de parole. Il est impossible de leur donner tort, en tout cas pour ce qu'il en est de l'enfance jusqu'à la puberté. Quelque chose du sens et de l'intelligibilité ne peut provenir chez l'enfant que d'une affirmation de soi qui procède d'une action corporelle et sensible sur le monde et les choses. En ce sens, les pédagogies de l'activité sont plutôt toujours constructivistes et pragmatiques, voire phénoménologiques. Pour autant, elles ne font pas disparaître l'univers sémiotique, il ne surgit simplement pas à la même place que dans les pédagogies fondées sur la transmission littérale et savante. Les pédagogies de l'activité tendent à réunir le vivant et le spirituel, le social et l'individuel, dans une convergence axiologique qui doit, non seulement relier faire et dire, mais aussi faire et concevoir, ce qui débouche sur l'écrire expérimental, plus que sur le primat du lire seul et du commentaire de texte. Ce en quoi elles sont heuristiques plutôt qu'herméneutiques. Le sens provient des choses et des actes, les symboles et les signes en découlent. A l'inverse, on peut soutenir que le langage est la forme propre de toute ontologie première et que celle-ci s'exprime dans des opérations d'écriture qui conditionnent d'emblée toute humanité, donc aussi l'enfance, y compris avant l'exercice de la parole du fait de l'emprise du langage sur le corps vivant humain. Dans un tel cadre, le corps du langage, le système matériel des signes, est le milieu réel premier de l'existence humaine et de la pensée, non seulement dans ses formes logiques et catégorielles, mais aussi symboliques et représentatives. Ce en quoi la sémiologie du monde et de soi dépendra d'une sémiotique et des opérations formelles qu'elle produit pour la pensée, ne serait-ce que parce qu'elles y sont transcribibles. Ce faisant, on tendra à séparer le faire et le concevoir, le corps et la pensée, le savoir et l'expérience, la science et la technique, le texte et la parole, le signe littéral et la symbolisation et à rejeter toute spontanéité. La pédagogie qui en découle ne sera pas celle de l'activité, si ce n'est à identifier celle-ci avec le concevoir et le comprendre comme la triplicité d'un lire, écouter et écrire, assimilés aux sources du réfléchir. Dans une telle orientation, la pédagogie viendra privilégier l'analytique de l'inscription, comme construction du sens, et la description formelle de l'actualisation du concept dans le phénomène, comme interprétation du réel. Une telle pédagogie, si elle a longtemps été déterminée par la rhétorique et la grammaire, ainsi que la traduction et l'analyse de textes, donc par l'herméneutique, a laissé place peu à peu aux mathématiques et aux sciences exactes, à la démarche

expérimentale en tant que déduite et vérifiable de l'écriture des concepts. Dès lors la logique formelle des opérations se sera substituée à l'interprétation du sens et des figures du livre. Or, s'il y a là un certain constructivisme intellectuel, il ne procède pas exactement des mêmes présupposés que ceux des pédagogies de l'activité. Dans celles-ci, c'est l'actualisation non finalisée du sujet individuel dans toutes les possibilités que génèrent ses actes qui est le mobile et la source productrice d'un sens, non point la seule constructibilité opératoire des concepts que l'on découvre dans les différents savoirs. Ce qui déplace le problème. Il y a donc en elles une tension pédagogique nouvelle qui découle de ce déplacement du côté du sujet individuel et collectif dans l'éducation. Celle-ci se déploie désormais entre, d'un côté, un développement et une formation individuelle pensés comme manifestation singulière et dynamique de soi, et, de l'autre, la formation expérimentale de la pensée de façon opératoire et pratique à des structures logiques et langagières qui peuvent dépendre des savoirs constitués ou du seul exercice de sa propre pensée. Or les deux ne sont pas toujours nécessairement conciliables, parce qu'ils relèvent d'orientations divergentes quant à l'interprétation de l'activité, en cela qu'elle procède originairement d'une césure inhérente au sujet humain. Car si le réel ontologique humain premier est l'espace-corps du langage, avant le soi et la parole, dans celui-ci, il n'y a pas le corps vivant, percevant et désirant, qui est justement action par soi sur le monde et expression. Originairement une coupure se présente donc, non entre le corps et l'esprit, comme dans le dualisme cartésien, mais entre le corps et le langage et elle est structurante de la vie mentale et de son expression dans l'activité. L'esprit, comme volonté et intelligence, mû par les impulsions du corps, aura donc deux possibilités qui sont en réalité inséparables, mais tout autant contradictoires. Soit l'esprit subjectif ira chercher sa corporéité contre le langage dans le réel vécu et se fera intelligence et jouissance de l'activité comme action sur les choses ; soit il ira chercher le corps dans le langage même et il fera du système des signes l'univers réel de toute activité. Or la seule médiation de cette opposition, au moins durant l'enfance, est de traverser le réel externe comme un lieu d'expérimentation de la chair du langage et de soi. C'est peut-être cela qui anime le besoin d'action et d'investigation du réel qui mobilise l'enfance, la clef de l'activité en tant que formation opératoire concrète de l'intelligibilité dans le faire, comme lieu symbolique de soi. Pour clore cette recherche sur les idées pédagogiques, posons au risque d'une contradiction, une dernière opposition qui procède de celle, devenue classique en logique, du sémantique et du syntaxique. La parole, c'est notre rapport au sens, c'est-à-dire à ce qui se dit et s'échange quant à soi et aux autres de façon institutionnelle ou poétique et qui relève des formes associatives et symboliques qui règlent notre usage des mots. C'est le lieu du sujet et de son objectivation. Le langage, c'est le rapport du corps au réel externe, c'est-à-dire au lieu sémiotique des techniques et de l'écriture et distinct du sens. L'activité, en cela, c'est sans doute l'acte du sujet humain qui lui permet de relier le signe et le sens dans l'action sur les choses, comme relation du langage et du corps.

Conclusion

1 / - L'éducation des modernes.

Durant la modernité, plusieurs orientations, distinctes et conjointes à la fois, se seront affirmées dans la perspective d'une transformation des méthodes pédagogiques. Elles peuvent se décrire comme plusieurs programmes d'action sur le monde et les hommes à travers l'éducation et/ou l'instruction, ou la formation de soi. De tels programmes ne sont pas que pédagogiques ou scolaires, ni didactiques, mais aussi philosophiques et politiques. Le premier est celui des Lumières, de mettre fin à l'obscurantisme intellectuel et moral et à l'assujettissement social à une autorité verticale et absolue. C'est l'idéal d'une diffusion des *lumières* dans l'ensemble de la société comme le moyen d'améliorer la condition humaine et d'empêcher la dépendance, la servitude, la tyrannie, la violence, l'intolérance, le fanatisme et d'étendre les libertés de Droit. C'est encore le projet de l'émancipation de chacun dont la condition est de savoir user de sa raison, de pouvoir disposer d'un libre usage de ses facultés, dont seront porteurs Helvétius, Diderot, Kant, Condorcet. Le second, qui découle du précédent, est l'idée d'une instruction générale de la population par des institutions d'enseignement, cela par le moyen d'une scolarisation de la jeunesse et de l'enfance. C'est le programme d'une éducation populaire représenté par Condorcet, Guizot, Quinet, Ferry en France, et, à titres divers, par Humboldt, Fichte et Diesterweg en Allemagne, par Pestalozzi en Suisse. Dans sa forme politique la plus ample, c'est le projet d'un Etat éducateur doté d'un réseau territorial d'écoles primaires, de collèges secondaires et d'écoles professionnelles, d'universités et aussi d'écoles normales pour former les enseignants. Le troisième, à la fois en rupture avec les méthodes d'enseignement encyclopédique du 17^e siècle, mais dans l'esprit novateur de celles-ci, est le projet de développer des formes nouvelles d'éducation et d'instruction non plus didactiques, mais accordées à l'idée de liberté individuelle et à la spécificité de l'enfance et de la jeunesse à chacun de ses âges. Il repose sur la nécessité d'inventer une pédagogie permettant de s'adresser aux enfants et à la jeunesse, afin de favoriser chez eux instruction et éducation sans les aliéner totalement à l'autorité et, cela, en relation à la vie réelle en tant qu'elle n'est ni seulement intellectuelle, ni scolaire, mais faite d'actions, de sentiments, d'investigations, de projets et de passions, donc portée par l'activité. C'est là le programme nommé postérieurement par Fichte *Education nouvelle*, dont Rousseau aura été le théoricien emblématique et le fondateur.

De 1789 à 1914, ces trois programmes vont plus ou moins se réaliser, s'entrecroiser, se conforter, mais aussi s'opposer et se contredire, cela durant le long 19^e siècle comme le désigne et le configure l'historien anglais E.Hobsbawm. Ils vont pourtant se contredire en donnant lieu à des orientations divergentes, bien que forgés à partir d'un idéal commun d'émancipation du sujet humain. Quelques exemples permettent d'illustrer de telles différences. Au nom de la liberté individuelle et de la formation du caractère, on peut refuser l'instruction commune et préférer le

préceptorat, ou l'enseignement individuel adapté à chacun. Condillac. Par souci éthique, on peut insister sur les aspects éducatifs et l'évolution personnelle, plutôt que sur l'instruction générale et refuser tout culte du savoir et de l'érudition. Rousseau. Au nom de l'indépendance intellectuelle et de la démocratie, on peut exiger un niveau d'instruction obligatoire indifférent aux personnes et à leurs particularités. Quinet. Au nom de l'indépendance morale privée et de la protection politique des droits, on peut réduire tout enseignement à une instruction objective commune et refuser toute éducation morale publique générale. Condorcet. Au nom de l'équilibre de chacun, on peut exiger un lien entre instruction et éducation qui puisse accorder les conduites, les facultés et les connaissances. Herbart. Au nom de l'intérêt général, on peut exiger que l'éducation populaire s'accompagne d'une édification morale exemplaire et d'un enseignement administré d'autorité. Durkheim. Au nom de la liberté naturelle de l'enfant et de l'homme, on peut vouloir supprimer toute contrainte d'autorité et en appeler à l'autogestion du collectif scolaire. Tolstoï. Or, au sein même de ces orientations modernisatrices, comme l'observe B.Jolibert, apparaît également une orientation technicienne et utilitaire qui s'éloigne de l'idéal de formation du caractère et d'épanouissement de soi qui était le propre des humanistes. La visée qui transparait, dès la fin du 18^e siècle dans la pensée des Lumières, est celle d'une éducation qui, par l'instruction obligatoire, adapterait l'enfant : *politiquement et économiquement à une société industrielle en mutation*. Or toute la difficulté de la question pédagogique moderne est là, dans la pluralité de ces orientations contradictoires, mais intriquées. La complexité la situation actuelle des pratiques éducatives en découle sur les plans archéologique et généalogique, alors même que nous sommes entrés depuis peu dans une configuration qu'on dira postmoderne, celle d'une régulation adaptative, informationnelle et communicationnelle des sociétés, dont le principe est celui de l'économie intensive et du contrôle de la performance du travail. Il faut observer qu'elle est assez indifférente à la subjectivation de la personne humaine enfantine ou adulte, si ce n'est dans la gestion des ses aspects fonctionnels.

Expressions de ces trois programmes et de la puissance des Etats, durant tout le 19^e et jusqu'au début du 20^e siècle, les systèmes universitaires et les enseignements primaires de masse vont se développer en Europe, couplés à des enseignements professionnels. L'enseignement secondaire, lui, reste relativement stable, avec des effectifs proportionnellement réduits par rapport à la population et conserve les structures acquises au 17^e et 18^e siècles, sélectives et élitistes. De ce fait, une curieuse situation va s'instaurer en Europe, plus particulièrement en France. Les enfants des classes populaires vont se retrouver massivement instruits dans un système primaire, prolongé par un enseignement professionnel ou secondaire court, mais sans accéder à l'enseignement général du secondaire long et à l'université. Ils seront donc socialement minorés et exclus des sphères les plus savantes. Par ailleurs, de par l'extension des effectifs scolaires primaires, les questions pédagogiques soulevées par la Renaissance et le 18^e siècle autour de la spécificité de l'enfance et de

652

la jeunesse vont se trouver accentuées à ce niveau d'enseignement. La question pédagogique, dans sa définition la plus générale, va alors basculer d'abord du côté de l'école primaire et de l'enfance, reconduisant pour ainsi dire l'opposition antique du pédagogue et du maître, mais cette fois entre le primaire et le secondaire et non plus entre la petite enfance et la seconde enfance, comme c'était le cas dans l'antiquité. Or, curieusement, cette relégation de la question pédagogique du côté de l'enseignement donné aux enfants, n'a pu se faire que dans l'oubli du caractère historique de la constitution des disciplines du secondaire et des modes pédagogiques de leur enseignement. A ce titre, le cours magistral du lycée français prononcé *ex cathedra* et suivi d'exercices d'application et d'un contrôle des connaissances, n'a rien d'un enseignement traditionnel, immémorial, mais date des établissements secondaires de la pré-modernité, du 17^e siècle. Il était d'ailleurs peu pratiqué dans les collèges, puisque la majeure partie du temps scolaire en internat était consacré à l'étude individuelle tutorée.

Une telle relégation du pédagogique du côté de l'enseignement primaire, indépendamment de sa spécificité ne va pourtant pas de soi. Initialement, avant même l'essor moderne des systèmes éducatifs et de la scolarisation, les questions des méthodes d'enseignement, des contenus de celui-ci, ainsi que des buts de l'éducation, n'étaient pas séparées d'une réflexion philosophique générale sur l'instruction et l'éducation. Si, par éducation, on entend ce qui relève de la formation de soi et de l'ordre des fins morales et si, par instruction, on entend les instruments intellectuels et culturels qui, de former l'esprit, permettent de donner un sens aux actes humains, ni le monde médiéval, ni la Renaissance ne séparaient l'une de l'autre. La conduite individuelle était alors pensée comme indissociable de l'acquisition des moyens de la connaissance, comme discipline morale et intellectuelle à la fois. Autrement dit, la vie contemplative de l'étude n'était pas étrangère à la vie active, y compris dans le monde médiéval, pas encore distincte des œuvres morales, donc reliée aux actes. Car l'activité, c'était alors avant tout la sagesse morale, le lien des actes et de la vérité. Ce n'était pas encore la relation des sciences et des techniques, des connaissances et de l'entreprendre, du savoir et du faire. En ce sens, on ne pouvait pas s'instruire sans s'éduquer. Science et moralité n'étaient donc jamais disjoints. C'est seulement avec la modernité que se sont développées, en opposition l'une à l'autre, l'idée d'éducation individuelle, plutôt morale et privée, avec la notion d'instruction rationnelle collective et plutôt intellectuelle, même s'il s'est agi dès lors d'une rationalité désormais aussi expérimentale. Une coupure s'est donc instaurée entre le monde politique et moral du sujet humain et l'usage par celui-ci de ses facultés intellectuelles dans les sciences et les techniques, dans l'économie, donc entre vertu, civilité et connaissance. La citoyenneté politique devenant, elle seule, la forme juridique médiatrice entre ces différentes instances, mais toujours abstraite et détachée du vécu social. Pour le dire succinctement, une telle coupure est consécutive du divorce qui débute à partir des 16^e et 17^e siècles entre sciences expérimentales et philosophie morale, entre physique et métaphysique, entre science et théologie,

entre religion et politique. Mais, en même temps, c'est avec cette même modernité que vont se voir conjuguées la connaissance et l'action, la science et la technique. La rationalité comme connaissance du monde va apparaître comme trouvant son lieu naturel d'expression dans la vie active, dans la technologie, dans l'industrie, dans l'économie et dans les métiers. Un processus que la division technique ultérieure du travail dans le monde industriel viendra intensifier et en même temps, contradictoirement, défaire, parce qu'il va peu à peu séparer les hommes du sens de leur activité, des fins de leur travail, dispersant alors finalité, compétence et activité, sans que le droit politique puisse encore les rassembler.

De ce fait, à l'orée de la modernité, la pédagogie va se trouver elle aussi doublement scindée et divisée en son être et dans ses buts. Dans un premier temps, elle va devoir opposer les connaissances objectives, intellectuelles à la vie morale, aux fins religieuses et individuelles, donc détacher le système des connaissances de la moralité. Elle va alors poser l'éducation comme devant toujours tendre pour être valide et légitime vers plus de rationalité objective et de systématisme. Dans un second temps, elle va associer étroitement la science et les techniques, donc renforcer la relation du sujet humain connaissant et de son action sur les choses, sur le milieu et la société. Elle va ainsi poser l'éducation comme devant toujours tendre à se voir vérifiée et validée par plus d'opératoire et d'efficacité pratique. Dans un troisième temps, elle va voir venir s'adjoindre à ses problèmes pratiques une complexité supplémentaire qui est celle de l'analyse du sujet humain, de sa nature et de ses fins, de son organisation psychique, mentale, et de ses façons propres d'agir sur les choses. Cessant de se voir défini en continuité sur les plans spirituels et temporels, se voyant divisé comme *homo duplex* par la science et la philosophie protestante, le sujet humain s'est trouvé posé, à partir du 16^e siècle, comme porteur d'une double nature qui n'était plus celle de l'existence spirituelle à venir et du temporel, du péché et du salut, mais l'opposition actuelle d'une instance spirituelle et d'un psychisme naturel lié à l'existence organique et à son évolution physique. De cette opposition, comme le montre P.Mengal, est née l'anthropologie, c'est-à-dire la vision d'une humanité naturelle faite de facultés mentales et d'une organisation vitale, d'une psychologie et d'une anatomie médicale, toutes deux dissociées du spirituel. Dès que l'âme est devenue « vivante » dans un sens mécanique, composée de facultés distinctes, les questions de l'éducation et de la pédagogie ont donc changé de cadre, elles se sont infléchies du côté de la nature et de la temporalité de l'existence individuelle et sociale. Devenue « vivante », appartenant à la fois au monde physique et au monde spirituel, la réalité mentale a cessé d'être unidimensionnelle dans ses capacités et manifestations. Elle est devenue bien plus relative aux âges de la vie et aux conditions matérielles et organiques de l'existence, aux types de « capacités mentales » que révélaient les savoirs et les techniques dans leur exercice.

2/ - L'éducation de Rousseau.

Au 18^e siècle, la pensée des Lumières sera l'héritière de la configuration d'un sujet divisé et elle s'efforcera, pour la résoudre, de réconcilier la nature et l'esprit, notamment dans l'idéal d'une instruction individuelle universelle qui puisse modeler la nature par l'esprit, ou bien l'inverse, d'inclure l'esprit dans la nature, de concevoir une pédagogie naturelle qui deviendra ensuite une méthode intuitive, puis expérimentale. La triple configuration de la question pédagogique moderne en est issue, à la fois en deçà de Rousseau et après lui. Quand paraît l'*Emile*, en 1762, la question pédagogique a été depuis la fin du 17^e siècle largement interrogée par un grand nombre d'auteurs et de publications. Depuis la publication par l'abbé de Fleury du *Traité du choix et de la méthode des études* en 1686 et du *Télémaque* de Fénelon en 1699, les publications ont été fort nombreuses. Comme le dit B.Jolibert, le 18^e siècle se livre à une remise en cause générale et abondante des principes fondamentaux de l'éducation de l'âge classique. De même la psychologie pré-scientifique est déjà massivement présente et fait partie depuis Locke des préoccupations de toute la sphère savante européenne, cela à travers la question du lien entre capacités mentales et organisation sensorielle et perceptive du corps, comme le montre E.Cassirer. Par ailleurs, l'intérêt pour l'enfance est lui aussi presque déjà largement installé. La médecine infantile apparaît avec Cadogan en Angleterre, Desessartz et Brouzet en France, Tissot en Suisse, et elle insiste déjà sur l'influence du milieu sur la croissance. L'éducation familiale se développe dans les milieux aisés, également les soins éducatifs et maternels vantés par Madame d'Epainay vis à vis de la petite enfance. La question de la psychogenèse des facultés mentales est posée dans la littérature savante, donc aussi celle de son advenue chez l'enfant. Les premiers asiles d'enfants apparaissent déjà.

Rousseau, en ce sens, n'a donc rien d'un précurseur, mais est déjà un héritier en position de pouvoir faire la synthèse ou de tirer les conséquences de son époque. Mais, tout autant, la synthèse qu'il va produire est fortement originale puisqu'elle infléchit la démarche pédagogique dans la direction inverse à celle qui prévaut alors. Sans rompre totalement avec la nécessité d'un exercice de l'autorité comme contrôle et contrainte, donc avec la directivité, Rousseau pose l'hypothèse d'une maturation personnelle de l'enfant et de la possibilité, certes chez lui très circonstanciée, d'une sorte d'auto-éducation naturelle qui en découlerait, d'un éventuel *self-government* de celui-ci dans son rapport au monde réel. Bien sûr, elle n'est nullement pleine indépendance et l'éducateur, le *gouverneur d'Emile*, en garde étroitement la direction, mais toujours indirectement et par une sorte d'abstention éducative. Elle n'est pas non plus autodidacte, parce qu'elle ne dépend pas du savoir, des savoirs, mais de la découverte progressive et par soi-même que l'enfant fera de ses facultés et pouvoirs dans un rapport au monde réel. Il s'agit déjà d'une éducation par la vie, en quelque sorte. Par ailleurs, Rousseau pose nettement autour de cette conception la première théorie objective des phases du développement chez l'enfant, phases dont la pédagogie, l'éducation et l'instruction

devraient apprendre à respecter le cours spontané. Sur ce plan, toute la psychologie de l'enfant du 20^e siècle le reconnaîtra comme un précurseur, de Baldwin à Piaget, en passant par Claparède, bien que son modèle épistémologique n'ait pas été celui de l'évolutionnisme. Qu'il y ait un développement naturel des facultés mentales, de soi, propre à l'enfant et qu'il faille s'abstenir d'intervenir, mais le favoriser et le guider de manière indirecte tout en le contrôlant, une *éducation négative*, apparaît alors comme une révolution conceptuelle, morale et politique. C'est là l'effet Rousseau, dont on sait qu'il le conduit à la fuite et à la relégation, tous ses ennemis se liguant contre lui, pour ce texte. Il n'est pourtant pas partisan, dans celui-ci, d'une théorie laxiste ou libertaire de l'éducation, ni non plus d'une éducation athée, sa *Profession de foi du vicaire savoyard* en atteste suffisamment. Pour autant, il est clair que son déisme libéral qui avoisine avec le matérialisme et une pensée pré-libertaire, ne pouvait pas ne pas lui engendrer d'opposition.

Avec Rousseau, la question pédagogique vient se nouer sur quelque chose qui ne lui était pas aussi spécifique auparavant. C'est non seulement la question d'une enfance indépendante par nature, différente de l'adulte dans la pluralité de ses êtres au monde, mais c'est aussi le lien entre l'existence humaine subjective, individuelle et la réalité de l'enfance, la nature d'enfance oubliée, exclue de l'être humain adulte. Certes Rousseau est, en 1762, sur ce point presque déjà un héritier, mais de dissocier l'enfance de l'autorité directe de l'éducateur, de la séparer de toute perspective adulte-centrée, est alors une nouveauté sans précédent. L'idée de liberté, au sens d'une autonomie de la volonté de l'adulte rationnel, va se voir désormais associée, mêlée, à celle d'une autonomie nouvelle, en vérité inouïe, l'autonomie spontanée possible du sujet enfantin, de sa volonté, et à la nécessité positive de son expression comme la condition constitutive de l'équilibre et de la maturité du sujet humain adulte à venir. Il y a là un renversement dont A. Renaut est l'un des rares philosophes contemporains à avoir remarqué l'importance avec une précision historique. Cela est d'autant plus vrai, qu'à partir du livre de Rousseau, toute la question pédagogique va devoir se déterminer par rapport à ses positions philosophiques. Il est donc assez inutile de disputer afin de savoir s'il est ou pas l'inventeur des nouvelles pédagogies, en faisant la description méthodologique de leurs procédés. Ce que Rousseau invente, tout en s'y refusant, c'est la position pédagogique moderne en tant que relation à l'enfance, au sujet humain indépendant en gestation dans l'enfant. Un sujet déjà libre par nature de se déterminer par lui-même et non encore tenu par les contraintes de l'ordre social adulte et dont les rythmes et les lois ne peuvent immédiatement coïncider avec l'univers des adultes. Une telle orientation est à la fois très novatrice, mais tout autant fructueuse en renversements et difficultés par bien des aspects. Rappelons certains d'entre eux sous la forme d'une série de questions. Après Rousseau, donc : Quelle est la différence entre l'adulte et l'enfant ? Que reste-t-il de la fonction traditionnelle de l'autorité ? Que penser du rapport à la contrainte et à la loi imposé par l'adulte à l'enfant ? Quelle place encore accorder au savoir à acquérir ? Que reste-t-il de la figure et du devoir de la transmission ? Quelle place et extension accorder à la pédagogie

depuis l'enfance dans la vie des adultes ? Quels sont les liens de l'adulte à l'enfant qu'il fut ? Que signifie cette liberté qui peut se voir posée d'emblée chez l'enfant comme une autonomie fonctionnelle et/ou intentionnelle, avant même que d'être rationnelle ? Les problèmes que pose Rousseau à ses contemporains sont si considérables, si renversants, qu'il n'aura guère de successeurs directs sur le plan institutionnel. Les pédagogues Basedow, Pestalozzi, Fröbel, s'ils s'inspirent de Rousseau, ne sont pas que rousseauistes et, par beaucoup d'aspects, sont bien moins radicaux que lui. En tout cas, jusqu'à l'apparition des premières écoles nouvelles à la fin du 19^e siècle en Angleterre, Allemagne, France, Belgique, Italie, Etats-Unis et Suisse, jusqu'à la fondation à Genève de l'*Institut J.J.Rousseau* en 1912 et de la *Ligue Internationale pour l'Education* en 1922, par Claparède, Bovet et Ferrière, les expérimentateurs de la pédagogie rousseauiste vont se compter sur les doigts d'une main. Mais si les expérimentateurs ne sont pas légion, la réception de Rousseau aura été sans précédent. Son œuvre et le contexte qui l'a produite, ont effectivement déplacé de façon capitale et très profondément, tout le rapport de la société occidentale au sujet enfantin et par la même au sujet humain. Depuis l'*Emile*, le problème de la subjectivité individuelle et de la genèse de la subjectivation autour de la définition de l'enfance, sont des questions désormais ouvertes et livrées à l'investigation.

3/ L'éducation de Kant.

De cette crise du sujet de la connaissance adjointe à celle du sujet de la pédagogie, de son incertitude enfantine, seul Kant pourra prendre vraiment la mesure et lui apporter solution. Non seulement Kant apporte des réponses aux questions posées par Rousseau dans l'*Emile* et portant sur la définition du sujet de l'expérience sensible, de la représentation imaginaire, de la connaissance et de l'apprentissage, cela après Locke, Condillac et Hume, mais il construit une théorie pédagogique, très contemporaine des questions posées par Rousseau sur ce plan. Or toutes les orientations pédagogiques modernisatrices institutionnelles du 19^e siècle, réellement organisées, seront tributaires du programme kantien, revues par la suite par le psychologue Herbart en relation à l'expérience du pédagogue suisse Pestalozzi, mais jamais directement de celui de Rousseau, considéré trop utopique. Ce programme kantien peut se voir rassembler en trois termes : discipline, instruction, formation. Résumons le sens de celui-ci. La discipline régule et éduque le caractère, l'instruction apprend à connaître et permet un usage indépendant de son intelligence, le développement par soi-même de la maîtrise de ses facultés, la formation donne lieu à la responsabilité sociale comme exercice objectif d'une autonomie subjective en regard d'un devoir moral, civil et civique, par le moyen d'une culture. Le véritable pédagogue moderne du 19^e siècle n'est donc pas Rousseau mais Kant, de la France républicaine aussi, de 1880 à 1939. Et si Kant est libéral et nullement autoritaire, il n'est pas du tout libertaire, ni vraiment partisan de la non directivité en pédagogie. Mais le geste de systématisation de Kant ne peut pas se comprendre sans

sa référence implicite et explicite à celui de Rousseau, à une question portant sur la liberté de l'enfance qui est aussi celle du rapport de la subjectivité au sensible, à la vie affective et émotionnelle, comme expérience première de toute intelligence et rapport à une règle ou non. Quant à l'enfance, la position de Kant est somme toute relativement classique. L'enfant n'est pas encore à maturité et n'a pas d'autonomie immédiate. Il est une sorte d'animal dérégulé, un être vivant impulsif et libre que l'instinct ne peut pas conduire au contraire d'un simple animal, mais seulement une loi instituée. En ce sens, pour l'être humain, l'hétéronomie précède toujours l'autonomie, bien entendu parce qu'il y a de la liberté en lui. Or Rousseau ne disait rien de tel quant à l'enfance. Non point qu'il affirme jamais que l'enfant sait pourquoi et comment il agit de façon immédiate en fonction d'une loi rationnelle universelle qui lui serait innée, mais Rousseau soutient que d'emblée, dès la petite enfance, il n'est pas sans accession à un sens pour lui de ses conduites et de la réalité. Au contraire de Kant, Rousseau pose donc que la volonté de l'enfant, dans la recherche d'une satisfaction à ses besoins de bien-être et de plaisir, on dirait aujourd'hui de satisfaction de son désir, comme une sorte d'intentionnalité active, existe très vite et qu'il faut lui laisser l'exprimer librement afin qu'il parvienne à régler sa conduite par lui-même. Rousseau dit très exactement le contraire de Kant, en cela que, selon lui, la disposition transcendante et réflexive est déjà spontanément à l'œuvre dès l'enfance, ne serait-ce que dans l'affirmation de son vouloir.

Que s'est-il passé depuis ? L'humanisme rationaliste de la société occidentale a bâti depuis 1802, année de la mort de Kant, un système scolaire institutionnel finalement inspiré des conceptions de celui-ci, mêlant dans son fonctionnement, comme il le préconisait, discipline imposée, parfois brutale, instruction générale reliée aux sciences expérimentales et esprit libéral mais toujours rattaché à des valeurs d'obligation sociale. Cette éducation intellectuelle et civique, polytechnique et littéraire, favorise l'apparition d'une société en partie démocratique et favorable à l'hégémonie de classes sociales savantes dans l'Etat et l'économie, mais elle sera rapidement contredite par le retour, la persistance, le renouvellement, des idéaux autoritaires et répressifs, et par les contradictions sociales, cela après 1848 et jusqu'en 1914. Ainsi le médecin pédagogue républicain E. Séguin, ami de V. Hugo et de P. Leroux, futur inspirateur de M. Montessori, fondateur de la pédagogie physiologique des arriérés, des déficients, partira aux Etats-unis pour continuer son œuvre pédagogique libérale, à la suite du renversement de la Seconde république par Louis-Napoléon Bonaparte. Et quand des formes démocratiques d'Etats naissent, durant cette période, monarchies constitutionnelles et démocraties parlementaires, elles basculent vite dans le nationalisme, l'impérialisme, le colonialisme, le racisme et la guerre. A vrai dire, les formes démocratiques stabilisées de l'Etat parlementaire, le plus souvent favorables à une instruction éducative fondée sur des principes d'autonomie de l'élève et de respect de la personne de l'enfant, datent en Europe à peine des années 1945-48, c'est-à-dire n'existent, faut-il le rappeler, que depuis la destruction du nazisme. Quant à l'adoption d'une protection juridique universelle des droits de

658

l'enfant, elle ne date que de 1989. Ce en quoi, il faut affirmer que la pédagogie, qu'elle soit définie comme programme d'enseignement, comme méthode d'éducation, ou encore comme réflexion sur les fins des actions d'éducation et d'enseignement, n'a de légitimité significative que par rapport à l'exigence de réalisation d'un idéal démocratique de vie sociale. Sinon, effectivement, on peut toujours objecter qu'elle n'a pas en soi grande légitimité rationnelle, cela dès qu'elle prétend n'être pour ses partisans qu'une science de l'enseignement et de l'éducation et à se détacher de tout contenu éthique et politique. A l'inverse, contre ses détracteurs, on posera que toute critique de la pédagogie qui nierait qu'elle soit une réflexion possible et utile sur les buts et les méthodes d'enseignement, et qui, de surcroît, ne serait pas explicitement reliée à l'exigence de pratiques démocratiques dans l'éducation, serait donc à son tour des plus illégitimes et contestables.

4/ L'éducation par l'activité.

Les différentes civilisations du monde occidental sont passées, en quelques siècles, d'une vision contemplative de la culture et du savoir, fortement cosmologique et théologique, normée par l'ascèse et le renoncement, à une vision activiste et productiviste de la connaissance, normée par l'utilité, l'efficacité, le bénéfice. Durant la modernité, c'est la notion d'activité qui a donné son principe philosophique aux pédagogies *nouvelles* et elle est comme le vecteur de leur définition et diffusion. Elle s'est forgée à partir du *principe actif* de Rousseau et de son *éducation négative*. Derrière ces notions, il faut observer que se dissimule aujourd'hui une complexité intellectuelle et historique qui, d'être méconnue, a souvent été la cause de nombreux malentendus. Il est vrai que, depuis deux-cent cinquante ans, la conjonction dans l'idéal pédagogique de l'activité de problématiques issues du naturalisme, du préformisme, du psychologisme, de l'évolutionnisme, de l'utilitarisme, du vitalisme, du spiritualisme, du fonctionnalisme et du constructivisme, a de quoi dérouter l'entendement. En ce sens, les méthodes actives pratiquées reposent sur une pluralité d'orientations qui les définissent et les légitiment, mais qui sont loin d'être homogènes dans leur histoire conceptuelle. La notion d'activité n'est donc pas un concept objectif, mais un principe philosophique et métaphysique d'origine ancienne dont les déclinaisons théoriques sont multiples et divergentes.

Rousseau, lui, offre de cette notion d'activité une vision cohérente au sein de sa philosophie, mais celle-ci est pour lui à la fois une notion concrète et le principe d'une forme d'éducation utopique, ce qui ne l'invalide pas pour autant. Si le *principe actif* irrigue ses propositions pédagogiques, il ne s'épuise pas en elles dans sa thématization. De plus, chez Rousseau, il prend différentes valeurs qui ne sont pas que pédagogiques, mais aussi anthropologique, psychologique, éthique, politique et théologique. Ce en quoi Rousseau a bien plus théorisé une pédagogie philosophique qu'une méthode de pédagogie. De celle-ci découlent certainement les méthodes actives, mais il n'y a pas de *méthode active* unique. Par ailleurs, nous avons pu voir qu'il existait

aussi de ces méthodes une filiation plus directement condillacienne et sensualiste, associationniste, voire médicale, qui passe par Itard, Séguin, Montessori, Decroly et Wallon, tous médecins. De façon générale, on peut affirmer que le principe actif est passé d'un registre philosophique, éthique et pédagogique chez Rousseau, à ceux bien plus positivistes de la psychophysologie, de la psychopathologie, de la psychopédagogie et de l'épistémologie. Un tel déplacement du contexte de sa définition par rapport à l'action éducative et au sens de la pédagogie, n'a pas nécessairement à être jugé nécessaire ni de valeur homogène quant à sa détermination théorique ou pratique. Il apparaît, à en faire l'histoire et l'analyse, qu'il a pu prendre différentes significations qui ne sont pas exclusives les unes des autres, puisqu'elles peuvent se conjuguer ou s'opposer comme si elles formaient le réseau ou le paysage de fond de toute pensée du pédagogique dans la modernité.

Quelques grandes figures en illustrent les différentes interprétations. Il a pu correspondre, chez Rousseau, à un naturalisme réaliste, où son expression est une actualisation nécessaire du préformé à travers l'enfance. Il a pu relever d'une définition théologique et spiritualiste de l'âme humaine individuelle dont il serait la manifestation sensible, chez Montessori. Il a pu appartenir à un vitalisme psychophysologique pour lequel il traduirait la puissance à l'œuvre de la volonté quand elle n'est pas contrariée, chez Maine de Biran. Il a pu se confondre avec une conception transcendantale et phénoménologique de la formation de la perception et de l'intelligence, chez Pestalozzi. Il a pu exprimer une vision existentielle et projective du devenir sens et sujet de la réalité pour l'humanité, chez les pédagogues Sartriens. Il a pu s'intégrer à une théorie empiriste et logique de l'apprentissage et de la formation des facultés chez Mill. Il a pu se traduire en une méthode pédagogique expérimentaliste et intuitionniste chez Marion. Il a pu se voir assimilé à une conception biologique et fonctionnelle du développement individuel, chez Baldwin, Claparède et Piaget. Il a pu s'objectiver dans une vision pragmatique de l'apprentissage chez Dewey. Il a pu se fondre dans une logique physicaliste et technologique avec Skinner. Il a pu se voir déployé dans une configuration sociale, artisanale et communicationnelle interactive avec Freinet. Il a pu se modéliser comme opérationnel et interactionnel chez Papert. Dans chacun de ces paradigmes de l'éducation et de l'apprentissage, la notion d'activité spontanée et son sens principal d'impulsion à, vers, aura joué un rôle nodal ou central. Or spontané et vital, subjectif et personnel, naturel et empirique, existentiel et cognitif, évolutif et adaptatif, opératoire et formel, intellectuel et sensoriel, ne prennent pas dans ces différents paradigmes toujours la même signification, bien que tous tendent à dire qu'apprendre est un *faire* de l'agent, ou du sujet humain apprenant, qui exprime son activité et ses besoins dans des formes perceptives et cognitives dynamiques et inventives.

De tels malentendus conceptuels et pratiques ont parfois rendu quasiment impossible toute espèce de réflexion philosophique sérieuse sur la question pédagogique, ne serait-ce que pour élucider les contextes de son sens, qu'ils soient d'ordre pratique ou théorique, et les possibilités éventuelles de sa redéfinition institutionnelle. De façon à la fois archéologique et généalogique,

nous nous sommes pour notre part efforcés d'en tracer les modalités, les thématiques et certaines figures des plus saillantes. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une définition anthropologique de la notion d'éducation, avec ce corrélat sociologique et psychologique qu'est pour elle la notion d'apprentissage, puis nous avons déployé sur les plans épistémologiques, pédagogiques et psychologiques, le problème de la nature de l'activité dans l'apprentissage et la formation de la personnalité. En quelque sorte, nous nous serons efforcés de suivre les trois tâches que H.Reichenbach fixe à toute recherche épistémologique. La première est descriptive, il s'agit de décrire des théories qui se rapportent à un domaine donné. La seconde est de reconstruction logique, il s'agit d'élucider les processus de pensée qui structurent ces théories, à travers leur substitut logique, leurs concepts. La troisième est critique, il s'agit de juger de la validité et de la fiabilité des orientations en question par rapport à leurs attentes réelles.¹⁰⁷⁹

Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'activité comme jouissance de l'être et liberté de soi, n'est ni la simple action du corps sur le milieu, ni non plus une manipulation concrète des choses à des fins adaptatives. Elle est en réalité la nécessité d'articuler dans des actes subjectifs, provenant donc de soi, l'effet rétroactif que provoque sur le sujet humain enfantin le recours à la fonction symbolique, au langage. Or une telle rétro-action qui n'est jamais une réaction, mais plutôt une conversion de l'âme au sens platonicien, doit en passer par un *agir* et un *faire*, par une dimension opératoire et pragmatique qui n'est jamais non plus exempte d'actes de langage, d'une expression volontaire par des paroles ou des textes, ni d'une construction inventive dans l'expérience des objets. Car, il n'y a de devenir-sujet, de subjectivation, d'affirmation de soi dans l'existence et la connaissance, que si et seulement si des démarches d'appropriation des structures de l'intelligibilité et du langage se produisent dans l'apprentissage. Une telle fabrication de soi et du langage, *poiesis*, est aussi une *praxis*, une puissance concrète d'agir qui est à la fois intellectuelle, imaginative, morale, sociale et technique. Elle conjugue donc la production matérielle de l'action, le besoin et le loisir de l'activité avec la valeur éthique de l'acte. Bien entendu, si l'on met en pratique une telle orientation favorable à un accomplissement subjectif de soi dans l'apprentissage, dans le cadre scolaire, il ne peut pas occasionner pour tous les mêmes effets d'acculturation, parce que le regard et l'attention portés rétroactivement sur ce qui se tient structurellement en deçà de l'intelligibilité immédiate, ne peut que provoquer à la diversité. Les effets du langage sur le corps et la parole de chacun ne sauraient produire de l'identique. S'il y a diversification subjective, il doit y avoir multiplication des formes singulières d'expression de l'existence.

Qu'est ce qui définit les méthodes actives en pédagogie au delà des principes invoqués ? Ce sont un ensemble d'orientations pratiques que J.Vial résume dans la formule suivante : *Il convient avant tout de libérer l'activité et la réflexion, en autorisant la liberté de l'activité d'expression.* Decroly, lui, définissait sa pédagogie à partir des trois axes de l'observation, de l'expression et de

¹⁰⁷⁹ Reichenbach, Hans. « Les trois tâches de l'épistémologie », in *Philosophie des sciences*. Op. cit., Vol. 1, p. 303-324. 661

l'association. Il s'agissait de partir du monde naturel et vivant et de l'imaginaire du corps et de ses besoins affectifs et vitaux, puis de construire des connaissances par l'expression et de réaliser des œuvres les utilisant, pour accéder ensuite à des systématisations impliquant l'abstraction par des mises en relation et des transpositions dans l'espace et le temps. On peut juger une telle conception naïve et fautive, parce que par trop empiriste et naturaliste. Ce qui importe, ce n'est pas tant la source des connaissances, elle est toujours déjà d'ordre symbolique, c'est la façon de mobiliser l'initiative la curiosité et l'expression des enfants en tant qu'elles sont, si on les suscite à partir de leurs actions, perceptions et sentiments, les trois moteurs de leur intelligence et de son déploiement. A partir de quoi, il devient impossible de ne plus apprendre et toujours facile d'enseigner, si la classe est véritablement devenue un lieu d'échange et de coopération, organisé par des actes et des projets. Il s'agit de favoriser la créativité et l'invention, la construction, plutôt que d'accéder aux connaissances de façon déjà formalisée. Cela n'implique nullement qu'il n'y ait aucune organisation, bien au contraire. Le recours aux arts et aux techniques devient dans un tel cadre prédominant et, l'articulation fonctionnelle des activités menées et de la vie commune, implique la mise en place d'une discipline élaborée, consentie et commune. Il s'agit, au contraire des formes traditionnelles d'enseignement, et comme l'écrit Ferrière, de renverser le rapport du pouvoir et du savoir. Ainsi tandis que : *l'école d'hier mettait le savoir au premier plan et négligeait le pouvoir, l'école de demain met au premier plan le pouvoir et considère que le savoir doit servir à augmenter le pouvoir*. Or il n'y a aucun pouvoir qui ne soit un pouvoir d'agir et de faire.

L'existence d'un fonctionnement fortement collectif, délibératif et décisionnel, responsabilisant chacun et tous, permet d'adosser l'expression personnelle et la dynamique sociale. Droits et devoirs, sanctions et dotations, y sont déterminés collectivement à partir des contraintes de fonctionnement mutuel, de façon non punitive. Il s'agit à la fois de favoriser une forte affirmation subjective individuelle, reconnue, avec une tout aussi forte dimension de coopération et d'obligations mutuelles et fonctionnelles. L'activité pédagogique y repose sur des démarches de découverte et d'investigation, d'enquêtes et d'expérimentation, qui sont et débouchent sur autant de réalisations et de projets à mener à bien, en corrélation avec des domaines de connaissance et de compétences pratiques, impliquant l'assimilation effective des différents savoirs. Toutes les formes d'expression sont favorisées et étayées par l'action d'enseignement, afin de donner lieu à des productions : livrets, correspondances, exposés, textes libres, journaux, dessins, pièces de théâtre, dessins, peintures, fresques, sculptures, chants, maquettes, films, machines, procédés matériels. L'idée régulatrice d'une autonomie favorable à l'épanouissement individuel et au progrès de l'apprentissage y est cultivée, mais à partir d'une prise en compte de la personne de l'élève au sein d'un système de relations gouverné par des enjeux de jeu, de travail, de connaissance et de savoir. Il s'agit de faire en sorte que les élèves apprennent en ayant pu mobiliser leur pouvoir de choix, en répondant à des questions qu'ils se posent, selon des entrées qui répondent à leurs intérêts et des

objectifs pratiques qui ne sont pas sans utilité pour eux, ni sans satisfaire des besoins qu'ils éprouvent quant à leur rapport au monde réel et à eux-mêmes.

5/ - La crise de la pédagogie et des établissements d'enseignement.

La crise actuelle des institutions scolaires d'enseignement et des formes pédagogiques qui y sont pratiquées, relève de plusieurs types de phénomènes qui ne sont pas que pédagogiques. Ils ne sont pas dus seulement à un *pédagogisme* qui se serait substitué idéologiquement à la transmission du savoir. Une telle affirmation est non seulement de faible valeur explicative, mais également fautive dans sa valeur descriptive et donc vecteur de confusion. A vrai dire, le pédagogisme n'existe pas, si ce n'est dans une perspective culturelle conservatrice qui le plus souvent méconnaît l'histoire institutionnelle réelle. Il y a seulement des pratiques d'enseignement, régies par des programmes et des dispositifs organisationnels légaux, qui sont plus ou moins réfléchies par les acteurs et inspirées par des éléments théoriques. Par ailleurs, il y a des sciences sociales et humaines qui théorisent sur les formes de l'enseignement depuis plus d'un siècle : la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive. Or il est assez caractéristique que, dans la France d'aujourd'hui, beaucoup de pratiques pédagogiques fonctionnent souvent à rebours de la modernité, sans pour autant libérer positivement des énergies intellectuelles, esthétiques, sociales et morales significatives.

Une vision plus historique et sociologique de la situation qui environne les systèmes éducatifs pourrait mieux contribuer à identifier un faisceau de causes convergentes. Les mutations technologiques et culturelles générales, les transformations récentes de la division sociale du travail et des formes son exercice, le développement du pouvoir et de l'influence des médias de communication et de divertissement, l'affaiblissement des valeurs liées à la culture savante et littéraire indépendamment des contenus véhiculés, la complexification des disciplines scientifiques, l'influence de plus en plus grande des sciences sociales sur les organisations, l'évolution du rapport à la langue écrite et parlée, l'intensification de la compétition économique, les incertitudes quant aux processus de socialisation et d'insertion professionnelle déterminés par les diplômes, l'unification des cursus scolaires du secondaire, la scolarisation obligatoire de longue durée, l'urbanisation des modes de vie, la disparition de l'intrication de la résidence et des lieux de travail, l'affaiblissement de la signification des fonctions magistrales et d'autorité statutaires, l'introduction de protocoles formalisés d'enseignement, le recours systématique à l'évaluation des performances intellectuelles, la mutation du fonctionnement des institutions de service public vers des logiques de gestion d'entreprise, la paupérisation et la marginalisation de franges entières de la population, désignent un ensemble de facteurs qui ont puissamment contribué à une telle crise. Dans cette crise, la forme pédagogique n'y est à vrai dire plus la question directement prédominante, mais plutôt celle de la définition par les pouvoirs publics des finalités et du fonctionnement organisationnel des

établissements d'enseignement et qui a, par voie de conséquence, des effets sur les modes d'enseignement et d'acculturation. On sait qu'une telle redéfinition et réorganisation imposée aux enseignants sans concertation significative, a produit des effets de malaise, de crispation et d'incertitude généralisés. S'il y a effectivement crise, elle est systémique et ne peut se comprendre à partir d'un seul facteur surdimensionné, ce serait une erreur de simple logique.

S'il y a une crise de la pédagogie, ou dans la pédagogie, c'est-à-dire dans la définition des méthodes ou des pratiques d'enseignement, il faut peut-être l'analyser tout autrement. La crise actuelle est aussi celle qui touche aux formes persistantes de la représentation, celles d'un certain lien sémantique naturel et partagé entre la connaissance et le langage employé, entre symboles analogiques et structures conceptuelles, autrement dit entre le schématique figural et le littéral. L'omniprésence de puissants langages formalisés de structure d'abord logique et syntaxique, y compris en pédagogie, a aggravé la différence entre le langage employé dans les sciences et la représentation de sens commun. Pour renouer le sémantique de la parole et le syntaxique de la formalisation, pour atténuer les tensions qui procèdent d'un écart aggravé entre les opérations que permettent les langages formalisés et le sens commun, il ne suffit pas de modéliser a priori pour les enseignants et les élèves des procédures fonctionnelles, de concevoir des algorithmes pédagogiques à partir desquels les apprentissages deviendraient plus faciles. Par exemple, il ne suffit pas de concevoir des outils analytiques permettant d'établir les processus de compréhension ou de production de textes, ainsi ces *modèles cognitifs de l'organisation mentale des séquences d'action* dont parle le psycholinguiste M.Fayol et qui organiseraient la lecture de chacun. Il faut plutôt pouvoir relier de nouveau subjectivité et syntaxe, écriture et pensée, au sein d'une expérience qui, d'être désormais hyper littérale, ne dépend plus d'une grammaire substantialiste et n'est donc pas celle des représentations langagières actuelles de sens commun. Il n'y a plus guère de sens partagé dynamique autour du langage déclaratif et constatif, mais toujours déjà des dispositifs formels inférentiels et les fonctions opératoires qu'ils engendrent, la plupart du temps abstraitement. Une telle dichotomie entraîne le risque d'une évasion du sujet humain scolarisé hors des formes institutionnelles de la connaissance, dans une existence indéterminée et extatique où le langage ne parvient que peu à dénoter quelque chose pour soi, où il ne donne plus suffisamment lieu non plus à des techniques qui mobilisent directement le corps propre et le situent dans l'espace et le temps communs vécus. Car, à force de prétendre devoir substituer les programmations cognitives de l'apprentissage à l'appréhension empirique et phénoménologique des contenus de connaissance visés par l'enseignement, on crée un obstacle supplémentaire à leur assimilation. Il y aurait là une explication partielle de la crise actuelle de la pédagogie.

Or l'enseignement, c'est sans doute en cela qu'il est pédagogique, consiste à relier le sujet apprenant à ses actes et procédures d'intelligibilité intimes et extimes, en éprouvant et en faisant médiation avec lui de la déliaison ostensible du sémiologique et du sémiotique, de caractère

fortement entropique dès que le formalisme s'exempte absolument du sens commun et nécessite de produire une relation conceptuelle inattendue pour soi. Comment fait-il ? Par une éthique de l'acte d'enseignement qui consiste, en plus que de montrer, en une valorisation profonde de la relation entre enseignant et enseigné, ainsi que de l'activité subjective que ce dernier est conduit à mener pour s'approprier le maniement d'une structure formelle et sa compréhension. Or l'activité, dans ses formes opératoires concrètes, à la fois de valeur logique et symbolique, donc non strictement littérale et formelle, n'est-elle pas le moment même de cette mise en relation ? Il s'agit d'un faire commun, d'un *agir communicationnel*, qui vient relier ce qui pourrait se disjoindre et qui se soutient d'une intersubjectivité se déployant au sein d'un milieu symbolique et affectif, dépendant d'une institution sociale commune. Autrement dit, si le langage est bien le vecteur et le médium de l'intelligence formelle du réel, donc tend à se voir détaché de toute source empirique et de soi, il faut qu'il s'accompagne d'une matrice institutionnelle d'intelligibilité qui assemble dans des actes, sens et choses, symboles et concepts, affects et percepts, individualité et collectivité, corps et procédés. Il faut donner à une existence fondée sur l'intelligibilité son foyer rayonnant. Celui-ci doit se tenir dans les locaux d'une école, à moins de fabriquer de l'errance et de l'égarement, ou de la haine. A l'école d'aujourd'hui, il manque trop souvent cette dimension symbolique.

Les pédagogies modernes, en héritières à la fois de la promesse humaniste d'une existence immanente heureuse et libre de soi, de la science expérimentale rationaliste de l'âge classique, qui faisait coïncider le moi pensant et le réel, et de la coupure épistémologique qui sépare le 18^e du 19^e siècle qu'analyse Foucault, dans laquelle se séparent transcendantal, formel et empirique, ceux-ci ne pouvant plus s'assembler que par deux à l'exclusion du troisième, auront tenté de résorber les différentes dichotomies issues de cette transformation épistémologique, celles de la vie organique et du monde spirituel, de la subjectivité parlante et de l'objet naturel, de la perception empirique et de la conceptualisation scientifique, du travail humain et de la valeur qu'il produit, de l'enfance du désir et de l'adulte normatif, de la vie individuelle et de l'histoire sociale. La notion d'activité aura joué pour elles le rôle d'un nouage renouvelé du réel et de l'intentionnel, comme le moteur de l'utopie pédagogique qui devait permettre de supprimer ces dualités. Or si cette activité, à la fois un agir et un faire, est nécessaire, c'est qu'elle met en oeuvre et symbolise tout autant le fait que, pour accéder à soi et au monde, ainsi qu'à l'intelligibilité, il faut en passer par une pratique individuelle et sociale qui est à la fois poïétique et praxéologique, et, ce faisant, relation réflexive d'une visée noétique et de son contenu noématique comme un positionnement de soi dans l'être mondain et dans le langage. Le cœur, la tête et la main, disait Pestalozzi d'une façon poétique, réunissant par cet adage perception et intelligence dans un faire. Figure, nombre et mot, se voyant assemblés finalement par des actes et des productions. Or, ces pédagogies ont-elles suffisamment conçu la notion d'activité ? Pouvaient-elles le faire ? Ne se sont-elles pas partiellement épuisées du fait du retrait de toute fondation théologique et de l'absence d'une finalité autre que l'adaptation

biologique, devant l'incertitude de ce transcendantal de l'activité qui vouait le sujet humain à une activité immanente au réel sensible ? Ne pouvant objectiver complètement un tel transcendantal qui anime le sujet, ce principe actif qui peut s'appeler désir ou volonté, intentionnalité ou élan vital, elles ont dû tendre, afin de s'objectiver, et avec l'aide de la psychologie scientifique, puis cognitive, à lui substituer des procédures d'apprentissage fondées au mieux sur des algorithmes susceptibles d'être réfléchis de façon méta-cognitive, au pire sur des processus comportementaux et cognitifs susceptibles d'être quantifiés et évalués, cela en l'absence de toute question philosophique portée sur le sens et la valeur symbolique des apprentissages.

Si l'on veut donc contribuer aujourd'hui à résoudre la crise de la pédagogie et des institutions d'enseignement, il faudrait peut-être pouvoir s'éloigner de la fascination que nous traversons depuis un demi siècle pour des langages formels injectés trop systématiquement dans la définition des pratiques institutionnelles et pour le type de procédures fonctionnelles, relativement indifférentes aux situations singulières, aux *contenus mentaux*, qu'ils ont permis d'ordonner. Ces procédures, parce qu'elles s'exercent le plus souvent en étant dépourvues d'interprétation et de réflexivité, se déploient en l'absence de toute prise en compte du caractère intentionnel, donc subjectif et local de la pensée. Il faudrait donc peut-être reprendre tout à fait sérieusement l'argument du philosophe J.R.Searle contre l'hypothèse cognitiviste dure qui stipule que toute proposition sémantique appartenant à la pensée relève nécessairement d'un calcul opéré sur des symboles réels, au sens d'une syntaxe matérielle pouvant se formaliser dans un programme. Il est le suivant, tel que le rapporte D.C.Dennett :

1/ Les programmes sont purement formels, ie syntaxiques. 2/ La syntaxe n'équivaut ni ne suffit en soi à la sémantique. 3/ Les esprits ont des contenus mentaux, ie des contenus sémantiques. 4/ le fait d'avoir un programme quel qu'il soit ne suffit ni n'équivaut au fait d'avoir un esprit.

Disons en ce sens, mais avec une toute autre terminologie, que, parce que le langage oppose, en pensée, la parole et le corps, sans que pour autant le langage cesse de structurer les pratiques techniques et les formes fonctionnelles les plus organisées de la pensée, les *programmes*, il faut à l'esprit de chacun trouver son chemin dans une telle dichotomie, d'autant plus qu'elle se voit aujourd'hui complexifiée par l'extension du génie formel du maniement des langages syntaxiques par la pensée scientifique dans leur application au réel humain. Or si ce que l'on appelle l'esprit, c'est le rapport à soi et aux autres, au corps et au monde, du sujet pensant individuel que nous sommes en tant qu'il s'exprime sémantiquement dans notre parole, dans nos désirs, croyances et représentations, indépendamment de notre connaissance des formes grammaticales et syntaxiques du langage, mais comme soumis à elles, il faut pouvoir penser plus fortement, comme une nécessité pédagogique, l'établissement de ce rapport qui ne va, justement, plus de soi. Pour paraphraser une formule célèbre, ce n'est plus l'inscription corporelle de l'esprit qui fait question, mais c'est l'inscription corporelle du langage pour l'esprit qui fait problème.

Que les objets de la perception et de l'intellection soient désormais toujours susceptibles d'être définis et conçus dans le cadre de procédures expérimentales ayant recours à des langages formalisés, ou à des axiomatiques, certes, on ne peut en douter. Elles sont les conditions de toute science. En ce sens, le réel peut s'écrire et c'est aussi pour cela que nous pouvons agir par le corps et l'intelligence sur son être. Pour autant, une systématisation propre à un domaine d'objet par des structures littérales, mais aussi procédurales, qui en permettent la description et la connaissance rigoureuse, ainsi que l'utilisation fonctionnelle et la calculabilité par des algorithmes, n'entraîne pas nécessairement qu'on puisse en inférer l'existence universelle de processus types, tout aussi objectifs et logiques, de compréhension de son sens, par ailleurs également formalisables et qui seraient de surcroît la clef de leur enseignement. La constructibilité d'un tel sens, d'une telle intelligibilité, dépend d'abord de visées intentionnelles, intuitives, imaginatives et de croyances, qui n'appartiennent pas immédiatement et de façon intrinsèque au domaine considéré, parce qu'elles lui sont antérieures comme l'écrit Husserl. On ne peut donc pas identifier strictement les conditions de l'élucidation formelle des propriétés d'un domaine donné à la compréhension qu'on en a quand on en étudie la signification par soi-même. S'il y a bien des règles de définition et d'expérimentation, des langages et des procédures de connaissance, il n'y a pas en correspondance et en isomorphie avec celles-ci, des règles de compréhension intégralement accessibles et permettant de décrire analytiquement et pour chaque domaine donné les conditions mentales de son intelligibilité. Ce en quoi Fodor a peut-être raison d'affirmer contre Piaget, de façon si péremptoire, qu'il n'y a pas de théorie universelle possible des formes et des processus d'apprentissage. Il n'y aurait donc de règles formalisables en toute certitude que celles permettant de définir et d'organiser le langage et les objets d'un domaine de connaissance et d'expérimentation. Il n'y aurait pas, par ailleurs, les règles cognitives les plus générales de son accessibilité à l'intelligibilité, si ce n'est construites après-coup et de façon hypothétique.

Apprendre et comprendre, assimiler et utiliser des connaissances, nécessitent toujours d'abord la manifestation dans l'activité de la motivation, ou de la mobilisation propre d'un sujet humain, dont l'exercice cognitif, de répondre à des lois formelles plus ou moins universelles, ne se commande pas à partir du présumé de la fonctionnalité directrice de telles lois pour lui. Il faut qu'un tel sujet apprenant, enfant ou élève, fasse preuve d'une démarche intentionnelle, d'une visée d'intelligibilité, dont l'exercice permet seul de relier par soi-même concevoir et savoir, savoir et faire, ou d'établir une convergence entre concevoir quelque objet référent et poser dans la réalité des finalités pour un acte de la pensée, en lui donnant une valeur singulière et universelle. En ce sens, la question pédagogique, traditionnellement plutôt épistémologique et politique, quand elle cesse d'être théologique, débouche sur celle de l'éthique, d'une éthique de l'acte et du soi. Il s'agit donc également d'une éthique de l'éducation, puisque au delà de la transmission et de l'assimilation du savoir par l'élève, ce que vise aussi l'enseignant relève du principe d'une éthique concrète du

sujet. Qu'elle soit garantie par l'Etat de droit et l'égalité devant la loi, ne suffit pas à rendre la situation pédagogique favorable au respect d'une affirmation individuelle d'existence et d'intelligibilité que l'enseignement doit favoriser et garantir, protéger et susciter. D'une telle orientation pédagogique pratique, aucune science didactique ne peut intégralement se saisir, qu'elle soit fondée sur des principes et des procédures rhétoriques, logiques ou cognitives, parce qu'elle doit se poser à partir d'une théorie de l'acte comme ayant valeur symbolique, dans une perspective pragmatique si l'on veut, donc détachée du cadre préconçu d'une idéalisation par trop excessive des valeurs, mais aussi de celui d'un fonctionnalisme marqué par l'exigence de l'adaptation, du besoin biologique et d'une naturalisation de la volonté et de la vie sociale.

7/ - Pour une philosophie de l'éducation.

Il n'y a plus aujourd'hui de philosophie commune de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation, dans les établissements scolaires en France, si ce n'est de manière fort disparate et souvent assez incohérente. L'idée régulatrice dominante de processus cognitifs finalisés se traduisant par des procédures d'apprentissage formelles et séquentielles, le plus souvent posées a priori, a contribué à empêcher toute autre conception de l'apprentissage et de l'acculturation, à appauvrir la philosophie commune de l'enseignement en la réifiant. On sait que cette philosophie reposait soit sur l'idéal républicain de Condorcet et Kant, celui de la discipline consentie et du savoir émancipateur, soit sur le principe rousseauiste d'une libération de l'activité enfantine. Désormais, dans les études pédagogiques, on pense soit en termes de didactique spécialisée au sein d'une discipline donnée, soit en termes de processus cognitifs internes, mais dans les deux cas la pédagogie n'a plus que très peu de valeur rationnelle et institutionnelle générale, car elle échoue à rendre compte du vécu réel de l'activité enfantine et des facteurs de l'apprentissage. Il y a donc une disparité de pratiques, pour le meilleur et pour le pire, qu'une vague référence au constructivisme ne suffit plus à compenser. Or soit les pratiques d'enseignement sont unifiées par une conception politique et/ou philosophique de leur sens et finalités, soit elles le sont par une forte cohésion sociale entre les actes. Si ce n'est plus le cas, elles deviennent disparates et risquent de devenir tout à fait arbitraires.

En l'absence d'une telle philosophie commune de l'éducation et de l'enseignement, il est permis de poser quelques jalons et principes qui pourraient conduire à une redéfinition de celle-ci. Ils seraient à notre sens les huit suivants.

1/ L'enfant scolarisé est une personne, une individualité complexe faite de plusieurs aspects de nature sociale et psychique, mais aussi d'ordre corporel, affectif, imaginaire, langagier, familial, intellectuel. On ne peut donc pas identifier un élève à un mécanisme d'apprentissage type, ni à un profil psychologique prédéterminé. Il n'est pas non plus un instrument docile à la volonté

d'un autre, fût-il enseignant. En cela, tout enseignant doit se soucier de pouvoir connaître ses élèves dans toute leur complexité et leur singularité, donc entendre ce qu'ils disent, ressentent, expriment et souhaitent, ainsi que leurs difficultés et joies dans la situation scolaire. Il doit se montrer capable de reconnaissance à leur égard.

2/ L'enseignement donné par l'adulte à l'enfant ne se réduit pas à des contenus de savoir, ni à leur répétition et reproduction par l'enfant, à une pédagogie didactique. Il suppose une relation éducative intersubjective de communication entre l'élève et l'enseignant, mais aussi entre les élèves. L'enfant ne peut apprendre sans éprouver une motivation, des interrogations, et pouvoir expérimenter, manipuler, réaliser. Seules des démarches d'invention et de recherche propres à l'enfant, venues de son initiative, rendent possible l'apprentissage. On apprend avec les autres, en réalisant et selon des démarches singulières provenant de soi.

3/ L'intelligence, c'est-à-dire la faculté de percevoir, de se représenter et de comprendre quelque chose, puis d'assimiler des connaissances en se sachant les connaître, puis de pouvoir les utiliser, n'est pas réductible à un mécanisme similaire à une séquence de traitement de l'information. Il s'agit en ce cas d'un processus opératoire réglé de calcul finalisé, qui procède d'un algorithme bien défini. Apprendre, c'est au contraire un processus dynamique et aléatoire, irrégulier, tramé par des enjeux imaginatifs, affectifs, temporels et personnels, qui débordent nécessairement toute régulation prédéfinie par l'enseignant. Si les savoirs sont organisés et systématisés, l'intelligence de l'enfant ne l'est pas d'emblée, parce qu'elle est un dynamisme évolutif qui mélange l'action, l'imaginaire, le complexe, le ludique, le syncrétique à la réalité.

4/ La dimension symbolique de l'autorité enseignante, dans sa valeur et sa fonction, n'est pas celle des pratiques disciplinaires, c'est-à-dire du recours brutal à une répression autoritaire de la conduite de l'enfant. Sa valeur directrice ne se peut auprès de l'élève sans une forme de bienveillance et de générosité à son égard, de compréhension, ainsi que de cohérence morale et langagière, de tranquillité, qui lui apparaissent comme protectrices et favorables. L'enseignant est une figure de loi, en ce sens il a bien autorité, mais cela signifie qu'il représente un rapport de loi dont il n'est pas détenteur. L'existence d'une relation non conflictuelle, non duelle entre l'élève et l'enseignant, se fonde sur l'existence de ces figures du tiers pluriel que sont : la loi, la parole, le savoir et la collectivité. L'enseignant et les élèves doivent savoir et pouvoir détacher dans la vie de la classe : conciliation, préjudice, réparation, sanction et médiation, du recours aveugle et humiliant à la punition.

5/ Apprendre quelque chose, à la fois de quelqu'un d'autre, avec les autres et par soi-même, suppose quelque consentement et désir de le faire, en l'absence desquels rien ne sera véritablement

retenu. Si le désir d'apprendre peut être suscité, suggéré, son absence en empêche. Apprendre mécaniquement, par contrainte, par imitation et simple reproduction, sans interroger par soi-même les contenus et les opérations, sans faire preuve ni d'envie, ni de curiosité, a pour résultat à la longue de ne laisser que peu de traces. Pour apprendre, il faut qu'il y ait eu quelque consentement, désir de comprendre et de s'approprier par soi-même. Le pédagogue C. Freinet dit qu'il vaut toujours mieux que l'élève ait eu au moins l'impression de choisir ce qu'il faisait à l'école, que pas du tout.

6/ Tout apprentissage ne peut se faire immédiatement. Apprendre suppose à la fois l'échange social, l'imitation, l'expérimentation, l'utilisation et également un temps différé, un après-coup. L'enfant n'assimile vraiment individuellement des contenus et des compétences que s'il a pu les ré-élaborer par lui-même en s'étant éloigné de l'assimilation initiale. Celle-ci dépend d'abord des circonstances sociales et collectives du fonctionnement scolaire et n'est donc jamais aussitôt individuelle. Ce que l'enfant apprend en situation scolaire, est toujours au dessus de ses capacités actuelles et il doit le réapprendre après-coup à son niveau, comme l'affirme le psychologue L. Vygotsky. Il n'y a donc pas non plus de sens rigoureux à vouloir évaluer individuellement une acquisition cognitive et culturelle sur des durées courtes. L'assimilation personnelle des contenus par l'élève ne se faisant qu'à posteriori, sur des durées plus longues que celles des séances de classe, et seulement quand il se détache du groupe, donc des modalités scolaires de son apprentissage.

7/ La valeur positive donnée à l'expression et à la communication langagière, ainsi que la confiance affective et une bonne entente mutuelle dans le groupe, sont les facteurs premiers de toute situation d'enseignement et d'apprentissage. Le médium principal de la socialisation et de la compréhension, est effectivement d'abord celui du langage et des échanges de paroles. La parole permet de s'entendre, d'élaborer, de réfléchir, d'apprendre, mais elle est aussi le lieu de l'expression des conflits et des jalousies, des contradictions. A côté de l'importance accordée aux formes de l'expression et de la communication, il faut adjoindre la visée d'un climat d'entente et de mutualité qui n'est pas spontané et que l'enseignant doit incarner et pouvoir garantir.

8/ Enseigner ne peut se voir fondé sur le seul amour ou intérêt pour l'enfance, il faut encore penser que le goût de l'étude et de la connaissance, de la science et des arts et l'aspiration à permettre l'indépendance individuelle et la responsabilité sociale et mutuelle, sont les buts de tout enseignement institutionnel.

A partir d'un ensemble de tels principes, il est permis de croire qu'une philosophie inspirée à la fois de l'éducation nouvelle et du projet d'un enseignement démocratique est aujourd'hui

toujours possible, à la fois comme un héritage de Condorcet et de Rousseau, mais aussi de toutes les expériences pédagogiques isolées et partagées qui ont été celles de notre temps. Pour conclure, affirmons que l'esprit de liberté et d'invention pédagogique qui animait Rousseau et qui fut celui de l'Education nouvelle, n'a nullement fini d'interroger nos institutions éducatives et culturelles, ainsi que nos pratiques d'enseignement. Bien au contraire, un tel esprit est resté vivant en elles et a toujours pu les influencer, depuis les prémises de la modernité jusqu'aux limites actuelles d'expression des possibilités pédagogiques, politiques, culturelles et éthiques, qu'elle avait annoncées. Car, de tout cela, de cette dialectique du possible et de l'impossible, Rousseau fut à la fois le visionnaire et le précurseur. Il n'a donc jamais cessé d'en être le contemporain le plus averti. D'être notre contemporain.

Bibliographie

Après le nom de l'auteur, nous avons indiqué la première date de publication de l'ouvrage mentionné, puis à la fin, celle de l'édition consultée. Lorsque les ouvrages ne comportent pas d'indication précise d'éditeur, c'est qu'ils font partie du système des références employés dans ce travail de recherche, sans avoir pour autant été ni cités ni directement commentés.

1. Adorno, Théodor ; Horkheimer, Max. 1969. *La dialectique de la raison*. Trad. fr. E. Kaufholz. Paris: Tel/Gallimard, 1974.
2. Arendt, Hannah. 1963. *Eichmann à Jérusalem*. Paris: Gallimard-Folio, 1991.
3. Arendt, Hannah. 1960. «La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972, p. 223-252.
4. Aristote. *De l'âme*. Trad. fr. J.Tricot. Paris : Vrin, 1985.
5. Aristote. *Métaphysique*. Trad. fr. J.Tricot. Paris : Vrin, 1981.
6. Aristote. *Physique*. Trad. fr. P.Pellegrin. Paris : GF, 2000.
7. Aristote. *Politique*. Trad. fr. J.Tricot. Paris: Vrin, 1982.
8. Aristote. *Ethique à Nicomaque*. Trad.fr. J.Tricot Paris: Vrin, 1983.
9. Aristote. *Traité de l'âme*. Trad.fr. J.Tricot Paris: Vrin, 1985.
10. Aroles, Serge. *L'Enigme des enfant-loups : une certitude biologique mais un déni des archives*. Paris: Publibook, 2007.
11. Astolfi, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.
12. Austin, John Langshaw. 1962. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Minuit, 1970.
13. Azouvi, François. « L'affection et l'intuition chez Maine de Biran », in *Les Etudes philosophiques*. Paris: Puf, Janvier-Mars 1982.
14. Bachelard, Gaston. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1983
15. Bachelard, Gaston. 1934. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Puf, 1983.
16. Bailly, M. A. *Dictionnaire grec-français*. Paris: 1901. Réédition Hachette, 1978.
17. Bain, Alexandre. *La Science de l'éducation*. Paris : Alcan, 1930.
18. Baldwin, James, Mark. 1895. *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Paris: L'Harmattan, 2006.
19. Balibar, Etienne. Article « Conscience », in : *Vocabulaire européen des philosophes*. Publié sous la direction de B.Cassin. Paris: Seuil, 2004, p. 262.
20. Baudrit, Alain. *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

21. Becchi, Egle ; Julia, Dominique. (Sous la dir.) 1996. *Histoire de l'enfance en occident*. Tome 1 : *De l'Antiquité au 17^e siècle*. Tome 2 : *Du 18^e siècle à nos jours*. Paris : Seuil, 1998.
22. Best, Francine. Article « Education », in *Vocabulaire de l'éducation*, de Gaston Mialaret. Paris : PUF, 1979, p. 193.
23. Belot, Gustave. 1897. In : *La psychologie et les sciences morales*, de John Stuart Mill. Paris : L'Harmattan, 2006, note n°1, p. 32.
24. Beneke, Eduard. *Manuel de psychologie comme science naturelle*. Berlin: Mittler, 1833.
25. Bentham, Jeremy. 1834. *Déontologie ou la science de la moralité*. Fougères La Versanne : Encre marine, 2006.
26. Bercherie, Paul. 1983. *Genèse des concepts freudiens*. Paris: L'Harmattan, 2004.
27. Bergson, Henri. 1934. *La pensée et le mouvant*. Paris: Puf, 1966.
28. Bernadi, Bruno. Introduction à *Profession de foi du vicaire savoyard*, de Rousseau. Paris: Flammarion, 1996, p. 7-41.
29. Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit, 1975.
30. Betthelheim, Bruno. *La forteresse vide*. Paris: Gallimard, 1969.
31. Bichat, François-Xavier. *Traité des membranes*. Paris: 1799.
32. Binet, Alfred; Simon, Théodore. 1907. *Les Enfants anormaux*. Paris: L'Harmattan, 2007.
33. Binet, Alfred. *La mesure en psychologie individuelle*. *Revue philosophique*, 1908.
34. Blais, Marie-Claude. Gauchet, Marcel. Ottavi, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard, 2002.
35. Blanché, Robert. *Le raisonnement*. Paris: Puf, 1973.
36. Bloch, Henriette, Dépret, Eric, Gallo, Alain. *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse-Bordas, 1997.
37. Bloch, Marc-André. *Philosophie de l'Education nouvelle*. Paris : Puf, 1968.
38. Bloom, Benjamin. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Montréal: Education Nouvelle, 1969.
39. Boèce, *Isagoge*. Voir Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. Paris : Puf., 1983, T.1, p. 469-473.
40. Bolk, Louis. « Le problème de la genèse humaine », in *Revue française de psychanalyse*, mars-avril 1961.
41. Bonnet, Charles. 1755. *Essai de psychologie*. Paris: L'Harmattan, 2006.

42. Bourgeois, Bernard. Introduction aux *Textes Pédagogiques* de Hegel. Paris: Vrin, 1990, p. 7-74.
43. Boutroux, Emile. 1880. "Notice sur la vie et la philosophie de Leibniz", in *La Monadologie* de Leibniz, édition annotée et préfacée par E.Boutroux. Paris: Delagrave, 1983, p. 2-133.
44. Braunstein, Jean-François. « La philosophie des sciences d'Auguste Comte ». Publié dans : *Les philosophes et la science*, sous la direction de P.Wagner. Paris: Gallimard, 2002, p. 813.
45. Braunstein, Jean-François. Pewzner, Evelyne. *Histoire de la psychologie*. Paris : Armand Colin, 2000.
46. Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. 3 Tomes. Paris: Puf, 1981.
47. Brès, Yves. Article : « Genèse et signification de la psychologie », in : *L'Univers philosophique. Dictionnaire*. Sous la direction de André Jacob. *Encyclopédie philosophique Universelle*. Volume I. Paris: Puf, 1989.
48. Brougère, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris: l'Harmattan, 1995.
49. Buisson, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1882-1887.
50. Burgelin, Pierre. *La philosophie de l'existence de J.-J.Rousseau*. Paris: Puf, 1952.
51. Cannon, W.B. *Organisation for physiological homeostasis*. *Physiological Review*, Juillet 1929.
52. Cassin, Barbara. *Vocabulaire européen des philosophes*. Paris: Le Robert, Seuil, 2004.
53. Cassirer, Ernst. 1932. *La Philosophie des lumières*. Paris: Fayard, 1966.
54. Chalvin, Dominique. 1996. *Histoire des courants pédagogiques*. Paris : ESF, 1999.
55. Champy, Philippe ; Etévé, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1998.
56. Charpak, Pierre. *La Main à la pâte*. Paris: Flammarion, 1996.
57. Château, Jean. *Les grands pédagogues*. Paris: Puf, 1956.
58. Château, Jean. *Les grandes psychologies de l'antiquité*. Paris : Vrin, 1978.
59. Chrisman, Oscar. *Paidologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. Iéna, 1896.
60. Claparède, Edouard. 1931. *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Fabert, 2003.
61. Claparède, E. 1912. "J.J.Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", in: *L'Education fonctionnelle*. Paris: Fabert, 2003.
62. Claparède, E. 1920. *L'Ecole sur mesure*. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1953.

63. Claparède, E. 1931. « Psychologie, biologie, éducation », in : *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Fabert, 2003.
64. Comenius. 1657. *La Grande didactique*. Paris: Klincksieck, 1992.
65. Compayré, Gabriel. Article « Pédagogie (Histoire de la) », in : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Paris: 1911.
66. Comte, Auguste. 1830. *Cours de philosophie positive*. Paris: Hermann, 1998.
67. Comte, Auguste. 1844. *Discours sur l'esprit positif*. Paris: Vrin, 2003.
68. Condillac, Etienne Bonot, abbé de. 1746. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris: Vrin, 2002.
69. Condillac. 1754. *Traité des sensations*. Paris: Fayard, 1984
70. Condillac. 1798. *Extrait raisonné du traité des sensations*. Paris: Fayard, 1984.
71. Condillac, *Cours d'études. Discours préliminaire*. Extraits, in : *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Hannoun, Hubert. Paris: Puf, 1995, p. 188.
72. Condorcet. Marie Jean Antoine, Nicolas de Caritat. 1791. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: GF. Flammarion, 1994.
73. Conill, Josée. « Le langage ou la créativité dans les règles selon Noam Chomsky », in *Le langage*. Sous la dir. De N. Zunquin. Montreuil: Bréal, 1986, p. 103-116.
74. Crahay, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Paris: Puf, 1999.
75. Crampe-Casnabet, Michèle. « Du dressage à la civilisation : Kant », in : *L'Éducation Approches philosophiques*. Ouvrage publié sous la direction de Kahn, Pierre ; Ouzoulias, André ; Thierry, Patrick. Paris: Puf, 1990, p. 229-245.
76. D'Hainaut, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris: Nathan, 1980.
77. Darwin, Charles. 1876. « Esquisse biographique d'un petit enfant », publié dans *La descendance de l'homme*. Paris: l'Harmattan, 2006, p. XIV-XXIV.
78. Darwin, Charles. 1871. *La descendance de l'homme*. Paris: L'Harmattan, 2006.
79. Darwin, Charles. 1859. *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle*.
80. Davidson, Donald. « Les événements mentaux », in *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et science de l'esprit*. Textes réunis par D.Fisette et P.Poirier. Paris : Vrin, 2002, p. 237-268.
81. De Landsheere, Viviane et Gilbert. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, Puf: 1975.
82. Decroly Ovide. *Le programme d'une école dans la vie*. Paris: Fabert, 2009.

83. Decroly, Ovide. "L'examen affectif chez l'enfant", Bruxelles, Imprimerie médicale et scientifique, *Documents pédotechniques*, 2^e année, n° 1, Février 1923, p. 1-6.
84. Decroly, Ovide. 1929. « La fonction de globalisation dans l'enseignement », in *Le programme d'une école dans la vie*. Paris: Fabert, 2009, p. 171-219.
85. Decroly, Ovide. 1904. « Discours de Renaix ». In: Houssaye, Jean. *Quinze pédagogues*. Paris: Bordas, 2000, p. 132-135.
86. Delay, Jean. *La psychophysiologie humaine*. Paris: Puf, 1965.
87. Deleuze, Gilles. « Contrôle et devenir » in : *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990, p. 229-247.
88. Delmas, A. *Voies et centres nerveux. Introduction à la neurologie*. Paris: Masson, 10^e éd, 1975.
89. Derrida, Jacques. *De la Grammatologie*. Paris: Minuit, 1967.
90. Descartes, René. 1637. *Discours de la méthode*. In *Œuvres et Lettres*. Paris : NRF, Pléiade, 1937.
91. Descartes, René. 1644. *Les Principes de la philosophie*. In *Œuvres et lettres*. Paris : Gallimard, 1937.
92. Desessartz, Jean-Charles. *Traité de l'Education corporelle des Enfants en bas-âge ou Réflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens*. Paris : Hérissant, 1760.
93. Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. 1801. *Projet d'éléments d'idéologie*. Paris : l'harmattan, 2004.
94. Destutt de Tracy, *Observation sur le système actuel d'instruction publique*. Publié en 1800. Cité par : Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin, 1968, P.13.
95. Destutt de Tracy. « Mémoire sur la faculté de penser », in *De la métaphysique de Kant et autres textes*. Paris : Fayard, 1992.
96. Dewey, John. 1913. *L'Ecole et l'enfant*. Paris : Fabert, 2004.
97. Dilthey, Wilhem. "Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" [De la possibilité et de la validité d'une science pédagogique générale]. Cité in : *Philosophie de l'éducation*. L.Morin et L.Brunet. Presses Universitaire de Laval, 2000.
98. Donald, Merlin. *Les origines de l'esprit moderne*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 1999.
99. Doron, Robert ; Parot, François. *Dictionnaire de psychologie*. Article « Education ». Paris : PUF, 1991.
100. Drevillon, Jean. *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : Puf, 1980.

101. Dubois, J ; Lagane, R. *Dictionnaire de la langue française classique*. Paris : Belin, 1960.
102. Dubos, René. *L'homme et l'adaptation au milieu*. Trad. fr. L.Jospin. Paris : Payot, 1973.
103. Dubreucq, Eric. *Une éducation républicaine*. Paris : Vrin, 2004.
104. Durkheim, Emile. 1911. « Nature et méthode de la pédagogie ». In *Education et sociologie*. Paris : Puf, 1997.
105. Durkheim, Emile. 1911. « L'éducation, sa nature et son rôle ». In *Education et sociologie*. Paris : PUF, 1997.
106. Durkheim, Emile. 1922. *Education et sociologie*. Paris : PUF, 1997.
107. Durkheim, Emile. *L'éducation morale*. Paris : Puf, 1992.
108. Durkheim, Emile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Puf, 2007.
109. Durkheim. *L'Evolution pédagogique en France*. Paris: Puf, 1990.
110. Duval, Nathalie. « L'Education nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du 19^e siècle », in *Revue de L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, 2002, 21^e année, n°1.
111. Duvernay Bolens, Jacqueline.
« La Théorie de la recapitulation de Haeckel à Freud ».
Topique, 2001-2, n° 75, p.13-34.
112. Edelman, Gerald M. *Biologie de la conscience*. Trad. fr. A. Gerschenfeld. Paris : Edt. Odile Jacob, 1992.
113. Engel, Pascal. *Philosophie et psychologie*. Paris : Gallimard-Folio, 1996.
114. Engel, Pascal. Préface à *Philosophie de l'esprit*. Jaegwon, Kim. Paris : Ithaque, 2008.
115. Espagne, Michel. Article: « Bildung », in *Vocabulaire européen des philosophes*. Cassin, Barbara. Paris: Le Robert, Seuil, 2004.
116. Erasme. *De l'éducation des enfants*. Trad. fr. P.Saliat. Rotterdam: 1537. Rééditée par B.Jolibert. Paris : Klincksieck, 1990.
117. Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *Traité de l'éducation des filles*. In *Œuvres Complètes*. Paris : Gallimard, 1983.
118. Ferrière, Adolphe. *L'Avenir de la psychologie génétique et de l'éducation*. Genève : 1930. Extraits, in Jean Houssaye : *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 180.
119. Ferrière, Adolphe. 1922. *L'Ecole active*. Paris : Fabert : 2004.

120. Fichte, *Bestimmung der Menschen*. [Destination de l'humanité] *Oeuvres complètes*. Vol. 2, p. 258. Ouvrage cité par: Bréhier, Emile. *Histoire de la philosophie*. Volume 3, 19^e/20^e siècles. Paris : Puf, 1981, p. 607.
121. Fichte, Gottlieb, Johann. 1808. *Discours à la nation allemande*. Paris : Imprimerie nationale, 1992.
122. Fichte, Johann, Gottlieb. *Fondements du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*. Trad. fr. A.Renaut. Paris : Puf, 1984.
123. Fisette, Denis ; Poirier, Pierre. *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et science de l'esprit*. Paris: Vrin, 2002.
124. Fisette, Denis ; Poirier, Pierre. *Philosophie de l'esprit. Problèmes et perspectives*. Paris: Vrin, 2002.
125. Fodor, Jerry. 1987. « Pourquoi doit-il encore y avoir un langage de la pensée », in *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Textes réunis par D .Fisette et P.Poirier. Paris : Vrin 2002, p.307-339.
126. Foucault, Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1966.
127. Foucault, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Paris : Gallimard/Seuil, 2004.
128. Foucault, Michel. *Sécurité, Territoire, Population*. Leçon du 1^{er} février 1978. Paris : Gallimard, Seuil, 2004, p.91-118.
129. Foucault, Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975.
130. Foulquié, Paul. *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : PUF, 1962.
131. Freinet, Célestin. 1946. *Essai de psychologie sensible*. Paris : Seuil, 1994.
132. Freinet, Célestin. 1946. *L'Education du travail*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1967.
133. Freinet, Célestin. *Oeuvres Pédagogiques*. 2 Tomes. Paris : Seuil, 1994.
134. Freud, Sigmund. 1905. « La sexualité infantile », in *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, Gallimard, 1987.
135. Freud, Sigmund. 1900. *L'Interprétation des rêves*. Paris : Puf, 1967.
136. Fries, Johann Friedrich. *Handbuch der psychischen Anthropologie oder der Lehre der Natur des menschlichen Geiste*. Iena : 1820.
137. Fröbel, Friedrich. 1826. *L'Education de l'homme*. Extraits in *Philosophie de l'Education*. Tome 3, *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Leif, J., Biancheri, A. Paris : Delagrave, 1966, p. 224-225.
138. Fröbel, Friedrich. 1826. *L'Education de l'homme*. Extraits in *Quinze Pédagogues. Textes choisis*. Houssaye, Jean. Paris, Bordas, 2000 Gaëtan Morin éditeur, 2005.

139. Gagné, Robert Mills. *The Conditions of Learning*. [Les conditions de l'apprentissage] New York: Rinehart and Winston, 1965.
140. Gandouly, Jacques. *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg : Pus, 1997.
141. Garin, Eugenio. 1957. *L'Education de l'homme moderne*. Paris : Fayard, 1968.
142. Gautherin, Jacqueline *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France de 1882 à 1914*. Bern : Peter Lang, 2002.
143. Gautherin, Jacqueline. « Désingularisation d'une expérience éducative, une traduction-trahison de l'expérience pestalozzienne », in *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*. Hameline, D ; Helmchen J ; Oelkers, J. Bern : Peter lang, 1995, p. 159-177.
144. Gauthier, Clermont. Tardiff, Maurice. (Sous la dir.) 1996. *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2005.
145. Gibello, Bernard. *La Pensée décontenancée*. Paris : Bayard Edition, 1995.
146. Giordan, André; de Vecchi, Gérard. *Les Origines du savoir*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1987.
147. Groupe édition de l'ANEN. *L'Education nouvelle*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997.
148. Guibert-Sledziewski, Elisabeth. « Maine de Biran et la dynamique du sujet », in *Les Etudes philosophiques*. Paris : Puf, Janvier-Mars 1982, p. 91-100.
149. Guillaume, Paul. 1932. *Manuel de psychologie*. Paris : PUF, 1969.
150. Guillaume, Paul. « Les origines du vocabulaire psychologique », *Revue philosophique*, n° 603-604 Paris : 1926.
151. Guyau, Jean-Marie. *Education et hérédité : étude sociologique*. Paris : Alcan, 1889.
152. Haeckel, Ernst. 1868. *Histoire de la création naturelle*. Paris : Schleicher, 1874.
153. Hamaïde, Amélie. *La méthode Decroly*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1946. Extraits. Recueil de textes présentés et commentés par : Salines, Michel, *Pédagogie et éducation*. Paris : EPHE, Mouton, 1972, p. 347-348.
154. Hameline, Daniel (Sous la dir.) *L'école active, Textes fondateurs*. Paris : Puf, 1995.
155. Hameline, Daniel. Article « Pédagogie » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, de P.Champy et C.Etévé. Paris : Nathan, 1998.
156. Hameline, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF, 1979.

157. Hameline, Daniel ; Helmchen Jürgen ; Oelkers, Jürgen. *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* Bern : Peter lang, 1995.
158. Hannoun, Hubert. *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris: Puf, 1995.
159. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1821. *Principes de la philosophie du droit*. Trad. fr. R.Derathé. Paris: Vrin, 1982.
160. Hegel, G.W.F. 1830. *Encyclopédie des sciences philosophique en abrégé*. Trad. fr. M.de Gandillac. Paris: Gallimard, 1970.
161. Hegel, G.W.F. 1897. *La Phénoménologie de l'esprit*. Trad. fr. J.Hyppolite. Paris: Aubier-Montaigne, 1941.
162. Hegel, G.W.F. 1808-1822. *Textes pédagogiques*. Trad. fr. B.Bourgeois. Paris : Vrin, 1990.
163. Hegel G.W.F. 1807. Préface à *La Phénoménologie de l'esprit*. Trad. fr. J.Hyppolyte Paris : Aubier, 1966.
164. Heidegger, Martin. 1959. *Acheminement vers la parole. Le Mot*. Paris : Gallimard, 1976.
165. Helmholtz, Heinrich. *Optique physiologique*. 1866.
166. Hempel, Carl. 1935. « L'analyse logique de la psychologie », in *Philosophie de l'esprit. Psychologie du sens commun et sciences de l'esprit*. Textes réunis par D.Fisette et P.Poirier. Paris : Vrin 2002, p. 197-215.
167. Herbart, J.F. 1825. *Psychologie als Wissenschaft*. Langensalza, H.Beyer, 1892. Cité par Théodule Ribot in *La psychologie allemande contemporaine*. Paris : l'Harmattan, 2003.
168. Herbart, Johann friedrich. *L'Idée d'un ABC de l'intuition de Pestalozzi*, 1802.
169. Herbart, Johann friedrich. *De la représentation esthétique du monde comme objet de l'éducation*. 1806.
170. Herbart, Johann friedrich. 1806. *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*. Trad. fr. A.Pinloche. Paris : Alcan, 1894.
171. Herder, Johann Gottfried. 1770. *Traité de l'origine des langues*. Paris: Allia, 2010.
172. Herder, Johann Gottfried. 1784. *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité*. Paris : Aubier, 1962.
173. Hocquard, Anita. *Eduquer, à quoi bon ?* Paris : Puf, 1996.
174. Honneth, Axel. « L'autonomie décentrée », in *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique*. Textes réunis par Marlène Jouan. Paris : Vrin, 2008, p. 347-363.

175. Houdé, Olivier ; Meljac, Claire. (Sous la dir.) *L'Esprit piagétien. Hommage international à J.Piaget*. Paris : Puf, 2000.
176. Houssaye, Jean. (Sous la dir.) *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris: Bordas, 2000.
177. Houssaye, Jean. (Sous la dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Bordas, 2000.
178. Hoz, Victor Garcia. « Jean-Louis Vivès pédagogue de l'Occident. ». In *Les grands pédagogues*. Pub. sous la direction de J.Château. Paris : Puf, 1956.
179. Hubert, René. *Traité de pédagogie générale*. Paris : Puf, 1949.
180. Huerre, Patrice ; Paga-Raymond, Martine; Reymond, Jean-Michel. *L'Adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse*. Paris : Odile Jacob, 2003.
181. Hume, David. 1748. *Enquête sur l'entendement humain*. Trad. fr. D.Deleule. Paris: Nathan, 1982.
182. Husserl, Edmund. 1913. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Trad. fr. P.Ricoeur. Paris: Gallimard, 1950.
183. Husserl, Edmund. 1928. « Conférences d'Amsterdam », in *Psychologie phénoménologique*. Trad. fr. P.Cabestan, N.Depraz, A.Mazzu. Paris : Vrin, 2001, p. 245-287.
184. Husserl, Edmund. 1939. *Expérience et jugement*. Trad. fr. D.Souche. Paris : Puf, 1970.
185. Husserl, Edmund. 1936. *L'origine de la géométrie*. Trad. fr. J.Derrida. Paris: Puf, 1974.
186. Imbert, Francis. *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris : Matrice, 1987.
187. Imbert, Francis. *Pour une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice, 1992.
188. Itard, Jean. 1801. *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*. Publié par L.Malson in *Les Enfants sauvages*. Paris : UGE, 1964.
189. Jackson, John Hughlings. 1884. *First Croonian Lecture*. Cité dans *Histoire de la psychologie*. Parot, Françoise, Richelle, Marc. Paris : Puf, 2007.
190. Jacob André (Sous la dir.) *L'Univers philosophique. Dictionnaire, Encyclopédie philosophique Universelle*. Volume I. Paris: Puf, 1989.
191. Jaegwon, Kim. 2006. *Philosophie de l'esprit*. Trad.fr. M. Mulcey. Paris: Ithaque, 2008.
192. James, William. 1892. *Précis de psychologie*. Paris : Seuil, 2003.

193. James, William, 1907. *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion, 2007.
194. Jean Paul. 1811. *Levana ou traité d'éducation*. Paris : l'Age d'homme, 1983.
195. Jimack, P. D. « Les influences de Condillac, Buffon et Helvétius dans l'Emile ». *Annales J.J.Rousseau* 34, 1956-58.
196. Jouan, Marlène. *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique*. Paris : Vrin, 2008.
197. Jolibert, Bernard. *L'Enfance au XVIIIe siècle*. Paris : Vrin, 1981.
198. Julia, Dominique. « L'enfance entre absolutisme et Lumières », publié in : E.Becchi, D.Julia, *Histoire de l'enfance en occident*. Tome II. Paris : Seuil, 1998, p. 7-111.
199. Jullien, Marc Antoine. *L'esprit et la méthode de Pestalozzi*. Paris : Hachette, 1842.
200. Kahn, Pierre ; Ouzoulias, André ; Thierry, Patrick. *L'Education. Approches philosophiques*. Paris: Puf, 1990.
201. Kambouchner, Denis. *Une école contre l'autre*. Paris : Puf, 2000.
202. Kant, Emmanuel. 1781. *Critique de la raison pure*. Trad. fr. A.Tremesaygues et B.Pacaud. Paris : Puf, Coll. Quadrige, 1984.
203. Kant. *Œuvres philosophiques*. Tome 2. 1784. *Réponse à la question qu'est-ce que les Lumières?* Paris, Gallimard, Pléiade, 1985.
204. Kant. 1785. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Trad. fr. V.Delbos. Paris : Vrin, 1980.
205. Kant. *Œuvres philosophiques*. Tome 2. 1786. *Premiers principes métaphysiques de la science de la nature*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1985.
206. Kant. *Œuvres philosophiques*. Tome 1. 1788. *Critique de la raison pratique*. Paris: Gallimard, Pléiade, 1980.
207. Kant. *Oeuvres philosophiques*. Tome 2. 1790. *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1985.
208. Kant, Emmanuel. *Œuvres philosophiques*. Tome 3. 1803. *Propos de Pédagogie*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1986.
209. Karsenti, Bruno. « Durkheim. Science et philosophie dans la division du travail » in : *Les philosophes et la science*, publié sous la direction de Wagner, Pierre. Paris : Gallimard, 2002, p. 821-866.
210. Kölher, Wolfgang. *La mentalité des singes*. Publié entre 1917 et 1926.
211. Kuhn, Thomas. 1970. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1983.

212. Lacombe, Paul. *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1899.
213. Lafon, Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF, 1973.
214. Lagache, Daniel. 1949. *L'unité de la psychologie*. Paris : Puf, 1983.
215. Lalande, André. 1926. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 2 Tomes. Paris : PUF, collection Quadrige, 1993.
216. Lambert, Jean-Henri. 1746. *Nouvel Organon. Phénoménologie*. Trad. fr. Fanfalone, Gilbert. Paris : Vrin, 2002.
217. Lane, Harlan. 1975. *L'enfant sauvage de l'Aveyron*. Paris : Payot, 1979.
218. La Mettrie, Julien Offroy de. *L'homme machine*. 1748.
219. Lapassade, Georges. *L'Entrée dans la vie*. Paris : Minuit, 1963.
220. Laplanche, Jean. Pontalis, J.-B. « Principe de réalité », in *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf, 1968, p. 336.
221. Laromiguière, Pierre, *Leçons de philosophie*, II, 1815-1818. Voir l'article : « Sensualisme », in : Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : Puf., 1962, p. 667.
222. Lasteyrie, Comte de. *Nouveaux système d'éducation et d'enseignement ou l'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris : 1819.
223. Lavelle, Louis, *Traité des valeurs*, 1951. Voir l'article : *Sensualisme*, in : Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : Puf., 1962, p. 667.
224. Leboutet, L. Article : *Méthode pédagogique*, C5, p.302. In *Vocabulaire de l'éducation* de Gaston Mialaret. Paris : Puf, 1979.
225. Lecadet, Clara. Mehanna, Micheline. *Histoire de la psychologie*. Paris : Belin, 2006.
226. Lechevalier, Bertrand. « Jean-Jacques Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle », in *J.-J.Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*. Colloque du 2^e centenaire de la mort de Rousseau, à Chantilly. Paris, Beauchesne, 1980, p. 365.
227. Leduc Fayette, Denise. « Cabanis et La Mettrie, consonances et dissonance », in *Les Etudes philosophiques*. Paris : Puf, Janvier-Mars 1982, p. 63-78.
228. Legrand, Louis. *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée, 1986.
229. Leibniz, Gottfried, Wilhem. *Bref essai sur l'origine des peuples déduite principalement des indications fournies par les langues*. Publié en latin en Allemagne à Hanovre en 1710.
230. Leibniz. 1714. *La Monadologie*. Edition annotée et préfacée par E.Boutroux. Paris: Delagrave, 1983.

231. Leif, J., Rustin, G. *Philosophie de l'éducation*. Tome 1. Paris : Delagrave, 1970.
232. Leif, J., Biancheri, A. *Philosophie de l'Education*. Tome 3. *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : Delagrave, 1966.
233. Le Lionnais, François. « La cybernétique », in : *La science contemporaine*. Taton, René. Tome 2, le 20^e siècle. Paris : Puf, 1995, p. 112.
234. Le Moigne, Jean-Louis. *Les épistémologies constructivistes*. Paris, Puf, 1995.
235. Leroi-Gourhan, André. *Le geste et la parole*. 2 Tomes. Paris: Albin-Michel, 1964.
236. Lévinas, Emmanuel. 1961. *Totalité et infini*. Paris : LGE, Le Livre de Poche, 1994.
237. Lévy-Bruhl, Lucien. 1909. *La mentalité primitive*. Paris : Flammarion, 2010.
238. Littré, Paul-Emile. *Dictionnaire de la langue française*. Monte Carlo : Editions du Cap, 1974.
239. Lobrot, Michel. *La Pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars, 1966.
240. Locke, John. 1690. *Essai sur l'entendement humain*. Trad. fr. J.M.Vienne. Paris : Vrin, 2002
241. Locke, John. 1693. *Quelques pensées sur l'éducation*. Trad. fr. G. Compayré. Paris : Vrin, 1992.
242. Lovejoy, Arthur O. *Essays on the history of ideas*. 1948. Mentionné par J.Lacroix, *Revue française de science politique*. Recension de *La philosophie de l'existence*, de P. Burgelin. 1952, Vol.2, N° 2, p. 408-411.
243. Lyotard, Jean-François. Entretien, publié dans *Le Monde de l'Education* en avril 1985. Republié par A.Hocquard in *Eduquer, à quoi bon ?* Paris : Puf, 1996.
244. Lyotard, Jean-François. *Lectures d'enfance*. Paris : Galilée, 1991.
245. Mager, Robert Frank. 1975. *Comment définir les objectifs pédagogiques?* Paris : Dunod, 1994.
246. Maine de Biran. 1859. *Essai sur les fondements de la psychologie*. Tome VII, Volumes 1 et 2, des *Œuvres de Maine de Biran*, publiées sous la direction de F.Azouvi (CNRS, CNL). Paris : Vrin, 2001.
247. Malson, Lucien. *Les Enfants sauvages*. Paris : UGE, 1964.
248. Mariné, Claudette. Escribe, Christian. *Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme*. Paris : In Press Editions, 1998.
249. Marrou, Henri-Irénée. 1948. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. 2 Tomes. Paris : Seuil, coll. Points, 2000.

250. Martinand, Jean-Louis. Article « Didactique » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, de P.Champy et C. Etévé. Paris : Nathan, 1998.
251. Marx, Karl. Engels, Friedrich. 1847. *L'Idéologie allemande*. Paris : Edts. Sociales, 1976.
252. Masson, Pierre Maurice. *La religion de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Hachette, 1916.
253. Maurois, André. *Art de vivre*. Paris : Plon, 1939.
254. Mauss, Marcel. 1950. *Sociologie et anthropologie*. Paris : Quadrige/Puf, 1989.
255. Médiçi, Angela. *Les progrès de l'éducation nouvelle*. Paris : Puf, 1941.
256. Mengal, Paul. « La constitution de la psychologie comme domaine du savoir au 16^e et 17^e siècles », in : *Les origines de la psychologie européenne, 16^e-19^e siècles*. Revue d'histoire des Sciences humaines, n°2. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 5-27.
257. Mengal, Paul. *La naissance de la psychologie*. Paris: L'Harmattan, 2005.
258. Mialaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : Puf, 1979.
259. Mialaret, Gaston. Vial, Jean. (Sous la dir.) *Histoire mondiale de l'éducation*. 4 Tomes. Paris : Puf, 1981.
260. Mialaret, Gaston. *La psycho-pédagogie*. Paris : Puf : 1987.
261. Mialaret, Gaston. *La pédagogie expérimentale*. Paris : Puf, 1991.
262. Mialaret, Gaston. *Sciences de l'éducation*. Paris : Puf, 2006.
263. Mill, John Stuart. 1838. *L'utilitarisme. Essai sur Bentham*. Trad. fr. C. Audard et P. Thierry. Paris : PUF, Quadrige, 1998.
264. Mill, John Stuart. 1843. *La psychologie et les sciences morales*. Livre 6 du *Système de la logique*. Trad. fr. G.Belot. Paris : L'Harmattan, 2006.
265. Milner, Jean Claude. *De l'école*. Paris : Seuil, 1984.
266. Montaigne. *Essais*. Bordeaux : 1580. Liv. I, chapt. 16 : *De l'institution des enfants*. Livre II, chap. 12. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1962.
267. Montessori, Maria. « Généralités sur ma méthode » in *La femme belge*, 1922. In J.Houssaye (Sous la dir.) *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris: Bordas, 2000, p. 153-161.
268. Montessori, Maria. *L'éducation nouvelle*. Bruxelles/Paris : Desclée de Brouwer, 1936. Extraits, in : M. Salines, Michel, *Pédagogie et éducation*. Paris/ La Haye : Mouton, 1972, p. 362-365.
269. Montessori, Maria. 1936. *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer, 2004.

270. Montessori, Maria. 1949. *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer, 2005.
271. Montessori, Maria. Revue *La nouvelle Education*, Paris : juin 1931. Extraits, in J.Houssaye, *Quinze Pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p. 146-153.
272. Morin, L. ; Brunet, L. *Philosophie de l'éducation*. Presses Universitaire de Laval, 2000.
273. Mouloud, Noël. *Formes structurées et modes productifs. Essai sur la phénoménologie et la logique des pensées opératoires*. Paris : Sedes, 1962.
274. Nadeau, Robert. *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris : PUF, 1999.
275. Natorp, Paul. 1912. *Psychologie générale, selon la méthode critique*. Paris : Vrin, 2007.
276. Nicolas, Serge ; Marchal, Anne ; Isel, Frédéric. « La psychologie au 19^e siècle », in *Revue d'histoire des sciences humaines*. N°2, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 62.
277. Nicolas, Serge. *Histoire de la psychologie*. Paris : Dunod, 2001.
278. Nicolas, Serge. *Histoire de la psychologie française*. Paris : In Press Editions, 2002.
279. Nicolas, Serge. *Histoire de la philosophie en France au 19^e siècle*. Paris : L'Harmattan, 2007.
280. Nietzsche. *La Généalogie de la morale*. Trad. fr. H. Albert. Paris : Mercure de France, 1964.
281. Oelkers, Jürgen. « La Reformpädagogik au seuil de l'histoire : distanciation, historisation et différenciation », in *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*. D.Hameline, J.Helmchen, J.Oelkers. Bern : Peter Lang, 1995.
282. Ottavi, Dominique. *De darwin à Piaget, pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : Cnrs Editions, 2001.
283. Ohayon, Annick. Ottavi, Dominique. Savoye, Antoine. *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : Peter Lang, 2004.
284. Ouzoulias, André. « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », in *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Sous la direction de C.Passerieux, Lyon, Chronique sociale, 2009.
285. Paicheler, Geneviève. *L'invention de la psychologie moderne*. Paris: L'Harmattan, 1992.
286. Palmade, Guy. *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Puf, 1998.

287. Passerieux, Christine. (Sous la dir.) *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Lyon : Chronique sociale, 2009.
288. Parot, Françoise, Richelle, Marc *Histoire de la psychologie*. Paris : Puf, 2007.
289. Papert, Seymour. *Le jaillissement de l'esprit*. Paris : Flammarion, 1981.
290. Perrenoud, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994.
291. Perret-Clermont, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern, Paris: Peter Lang, 1996.
292. Pestalozzi, Johann Heinrich. 1801. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Trad. fr. M.Soëtard. Albeuve : Editions Castella, 1985.
293. Pestalozzi, Johann Heinrich. 1826. *Le chant du cygne*. Trad. fr. M.Soëtard. Paris : Fabert, 2009.
294. Piaget, Jean. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.
295. Piaget, Jean. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1977.
296. Piaget, Jean, Inhelder, Bärbel. *La Psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 1966.
297. Piaget, Jean. „La psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique“, in : *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Colloque de Royaumont, Chomsky-Piaget, oct .1975*. Paris : Seuil, 1979, P. 53-64.
298. Piaget, Jean. « Les problèmes principaux de l'épistémologie des mathématiques », in *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris, Gallimard, 1967.
299. Piaget, Jean. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, 1967.
300. Piaget, Jean. 1946. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.
301. Piaget, Jean. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Puf, 1995.
302. Piaget, Jean. *Logique et connaissance scientifique. Nature et méthodes de l'épistémologie*. (Sous la dir.) Encyclopédie de la Pléiade. Paris : Gallimard, 1967.
303. Piaget, Jean. 1956. *Problèmes de psychologie génétique. Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Denoel, 1972.
304. Piaget, Jean. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël-Gonthier, 1972.
305. Piaget, Jean. 1967. *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin, 1998

306. Piaget, Jean. 1935. « Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques ». 1965. « Education et instruction depuis 1935 ». Republiés in *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, 1969.
307. Piaget, Jean. 1948. « Le droit à l'éducation dans le monde actuel ». 1971. « Où va l'éducation ? ». Republiés in *Où va l'éducation*. Paris : Denoël/Gonthier, 1988.
308. Piatteli-Palmari, Massimo. *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Introduction par Piattelli-Palmari. Paris: Seuil, 1979.
309. Platon. *Oeuvres Complètes*. Tome 1. *Cratyle. Protagoras. Phèdon*. Trad. fr. Léon Robin. Paris: Gallimard, Pléiade, 1950.
310. Platon. *Œuvres complètes*. Tome 2. *Phèdre. République. Politique*. Trad. fr. Léon Robin. Paris : Gallimard, Pléiade, 1950.
311. Platon. *République*. Paris. Tr. fr. R.Baccou. Garnier-Flammarion, 1966.
312. Postic, Marcel. *La Relation Educative*. Paris: Puf, 1998.
313. Preyer, Wilhem. 1881. *L'âme de l'enfant*. Paris : l'Harmattan, 2005.
314. Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin, 1968.
315. Quarfood, Christine. *Condillac, la statue et l'enfant. Philosophie et pédagogie au siècle des Lumières*. Trad. Fr. Johansson, Yvette. Paris : L'Harmattan, 2002.
316. Quentel, Jean Claude. *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : Deboeck Université, 1997.
317. Quillien, Jean. *L'Anthropologie philosophique de G. de Humboldt*. Presse Universitaire de Lille, 1991.
318. Quine, Willard van Orman. « L'épistémologie naturalisée », in *Philosophie des sciences. Naturalisme et Réalismes*. Textes réunis par S.Laugier et P.Wagner. Paris : Vrin, 2004, p. 36-60.
319. Ravier, André. 2 Tomes. *L'Education de l'homme nouveau*. Issoudin : Editions Spes, 1941.
320. Reboul, Olivier. Article : « Les valeurs de l'éducation », in : *L'Univers philosophique. Dictionnaire*, sous la direction de André Jacob. *Encyclopédie philosophique Universelle*. Volume I. Paris : Puf, 1989.
321. Reichenbach, Hans. 1938. « Les trois tâches de l'épistémologie », in *Philosophie des sciences. Expériences, théories et méthodes*. Textes réunis par S.Laugier et P.Wagner. Paris : Vrin, 2004.
322. Renault, Emmanuel. « Le concept hégélien de civilisation et ses signifiants : Bildung, Kultur et Zivilisation. », Publié dans *Les Equivoques de la civilisation*, sous la dir. de B.Binoche. Paris : Champ Vallon, 2005, p.230.

323. Renaut, Alain. 2002. *La libération des enfants*. Paris : Hachette-Littérature, 2003.
324. Rey, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1998.
325. Ribot, Théodule. *La psychologie allemande contemporaine*. Paris : Germer-Baillière, 1879. Paris : l'Harmattan, 2003.
326. Ribot, Théodule. *La psychologie anglaise contemporaine*. Paris : Ladrance, 1870. Paris : L'Harmattan, 2002.
327. Ribot, Théodule. *La vie inconsciente*. Paris : L'Harmattan, 2005.
328. Ribot, Théodule. 1877. « Philosophie et psychologie en France », in *Revue d'histoire des sciences humaines*. N°2, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 107-123.
329. Richard, Jean-François. *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin, 1990.
330. Romanes, Georg John. *L'Evolution mentale chez l'homme. Origine des facultés humaines*. 1888. Paris : Alcan, 1891.
331. Ropé, Françoise. Tanguy, Lucie. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.
332. Ross, David. 1923. *Aristote*. Trad. fr. J.Samuel. Paris, Londres, New-York: Gordon et Breach, 1971.
333. Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Emile ou de l'éducation*. 3 Tomes. Paris: La Renaissance du livre, 1932.
334. Rousseau. 1762. *La Profession de foi du vicaire savoyard*. Paris: Flammarion, 1996.
335. Rousseau. Œuvres complètes. Vol. 4. 1782. *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1964.
336. Rousseau. 1755. *Discours sur l'origine de l'inégalité*. Paris: Garnier-Flammarion, 1971.
337. Saint Augustin. *De Magistro*. Paris : Klincksieck, 1993.
338. Saint Paul. *Epitres*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1971.
339. Saint Thomas d'Aquin. *Somme contre les gentils*. Liv. III, chpt. 37. *Somme théologique*. Question 179, art. II. Cité in *Saint Thomas d'Aquin. Textes choisis et présentés par le R.P.Menessier*. Paris : Aubier, 1957.
340. Salanskis, Jean-Michel. *Modèles et pensées de l'action*. Paris: L'Harmattan, 2000.
341. Salanskis, Jean-Michel. *Philosophie des mathématiques*. Paris: Vrin, 2008.
342. Salines, Michel. *Pédagogie et éducation*. Paris - La Haye : Mouton, 1972.

343. Snyders, Georges. *La pédagogie en France au 17^e et 18^e siècles*. Paris : Puf, 1965.
344. Sartre, Jean-Paul. *L'être et le néant*. Paris : Gallimard, 1948.
345. Sauvagnargues, Anne. « L'Éducation selon Hegel », in : *L'Éducation Approches philosophiques*. Ouvrage publié sous la dir. de P. Kahn; A. Ouzoulias; P.Thierry. Paris : Puf, 1990.
346. Schérer, René. *Essais sur l'éducation négative*. Paris : ESF, 1976.
347. Schneuwly, B et J.P Bronckart. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchatel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.
348. Séguin, Edouard, *L'Éducation physiologique*. Paris : Flammarion, 1931.
349. Skinner, Burrhus Frederic. *La Révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1969
350. Soetard, Michel. Article „Kerschensteiner“ in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Publié sous la dir. de P.Champy et C.Etévé. Paris : Nathan, 1998, p. 609.
351. Soëtard, Michel. Glossaire, in J.H.Pestalozzi, *Le Chant du cygne*. Paris : Fabert, 2009
352. Spencer, Herbert. *De l'Éducation*. Paris, Alcan, 1930.
353. Spencer, Herbert. *The Principles of Psychology*. Londres, Longmann, 1855. Traduction fr. T.Ribot et A.Espinas, Paris : Baillière, 1875.
354. Spinoza. *Ethique*. Trad. H.Lurié. Monaco : Editions du Rocher, 1974.
355. Spinoza. *Traité de la réforme de l'entendement*. In *Œuvres*. 2 Volumes. Trad. fr. de C.Appuhn. Paris : Garnier-Flammarion, 1964.
356. Starobinski, Jean. *JJ. Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard, 1971.
357. Syllamy, N. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Bordas, 1983.
358. Taine, Hippolyte. 1870. *De l'intelligence*. 2 Tomes. Paris : l'Harmattan, 2005.
359. Taine, Hyppolyte. « L'acquisition du langage par l'espèce humaine », publié dans : *De l'Intelligence*, Tome I, Paris : l'Harmattan, 2005, p. LXXII-LXXXI.
360. Tarde, Gabriel. 1895. *Les lois de l'imitation*. Paris : Seuil, 2001.
361. Taton, René. 1961/ 1964. *La science contemporaine*. 2 Tomes. Paris : Puf, 1995.
362. Thorndike, E.L. *Educational psychology*. New York: Teachers College, 1921.

363. Thorndike, Edouard. *Animal intelligence, an experimental study of the associative processes in animals*. New-York: Macmillan, 1898.
364. Tilquin, A., *Le behaviorisme*, in : Foulquié, Paul, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris : Puf., 1962, p. 69.
365. Tran-Thong *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris : Puf, 1969.
366. Tran-Thong. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris: Vrin, 1992
367. Tricot, Jean. Note 3, p. 154, in : Aristote. *De l'âme*. Paris : Vrin, 1985.
368. Uexküll, Jacob von. *Mondes animaux et monde humain*. Hambourg: Rowohlt, 1956. Trad.fr. P. Muller. Paris : Denoël, 1965.
369. Uexküll, Thure von, *La médecine psychosomatique*. Paris : Gallimard, 1966.
370. Ulmann, Jacques. *La pensée éducative contemporaine*. Paris : Vrin, 1982.
371. Vergnioux, Alain. *Théories pédagogiques, Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin, 2009.
372. Vernant, Jean-Pierre. *Les Origines de la pensée grecque*. Paris : Puf, 1982.
373. Vial, Francisque. « Rousseau éducateur », *Bibliothèque générale des Sciences sociales*. Vol. 43, Alcan, 1912, p. 91-120.
374. Vial, Francisque. *La doctrine d'Education de J.-J. Rousseau*. Paris : Delagrave, 1920.
375. Vial, Jean. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris: Esf, 1986.
376. Vidal, Fernando. „Piaget avant Piaget. Pour une relecture de l'oeuvre piagétienne“, publié in : *L'Esprit piagétien. Hommage international à J.Piaget.*, sous la dir. de Houdé, Olivier et Meljac, Claire. Paris : Puf, 2000.
377. Vivès, Juan Luis. *Des disciplines à transmettre*. Bruges: 1531.
378. Vygotsky, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.
379. Vygotsky, Lev Sémonovitch. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In *Vygotsky aujourd'hui*. Publié sous la dir. de B.Schneuwly et J.-P.Bronckart. Neuchatel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.
380. Vygotsky, Lev. « Les bases épistémologiques de la psychologie », in *Vygotsky aujourd'hui*. B.Schneuwly et J.P Bronckart. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.
381. Wagner, Pierre. *Les philosophes et la science*. Paris: Gallimard, 2002.
382. Wallon, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Collin, 1968.

383. Wallon, Philippe ; Cambier, Anne ; Engelhart, Dominique. *Le dessin de l'enfant*. Paris : Puf, 2008.
384. Weber, Max. 1917. « Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques », in *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 1965.
385. Weber, Max. 1904-1905. *L'éthique du protestantisme et l'esprit du capitalisme*. Paris : Flammarion 2000.
386. Weil-Barais, Annick. *L'homme cognitif*. Paris: Puf., 2001.
387. Wolff, Christian. *Psychologia empirica*. Francfort : Renger, 1732.
388. Wolff, Christian. *Psychologia rationalis*. Francfort : Renger, 1734.