Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 6 (1984)

Heft: 3

Artikel: Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique

Autor: Duborgel, Bruno

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786404

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Phénomènes éducatifs

et

questionnement philosophique

Bruno Duborgel

La naissance et le baptême de «la» science de l'éducation s'accompagnent d'un exorcisme, sinon d'un meurtre, de la «mère philosophique» suspectée d'ignorance des réalités, d'enfermement dans les délices de la critique ou des utopies, d'obsession à dire la normativité, etc. Cependant, avec «les» sciences de l'éducation, certaines naïvetés scientistes perdent du terrain, fût-ce au prix de nouveaux problèmes liés précisément à ce pluriel; corrélativement, la philosophie retrouve un certain droit de cité, au travers de quatre «usages» principaux que l'on en fait en sciences de l'éducation: histoire des philosophies de l'éducation, épistémologie, réflexion sur les fins et les présupposés axiologiques, synthèse et coordination des résultats des diverses recherches. Mais cette réintégration apparente de la philosophie cache souvent une nouvelle exclusion, par la médiation de divers processus de désamorçage, découpage, auxiliarisation ou dénaturation. Il importe alors d'esquisser quelques aspects de ce que pourrait être un «autre» rapport de la pensée philosophique aux phénomènes éducatifs: prospection unifiée et d'emblée transversale des signes qui manifestent le champ éducatif, questionnement et élucidation du sens profond que balbutient les signes du réel, etc., une telle pensée serait de l'ordre d'une anthropologie, d'une sémiologie et d'une herméneutique philosophiques. La question «Comment gérons-nous la formation du petit d'homme?» est ici indissociable de celle de notre identité, c'est-à-dire de l'imaginaire fondamental qui nous stratifie, nous cohère et nous définit. Une telle perspective de réflexion implique de se placer résolument à l'extérieur d'un certain trajet de l'«épistémè» positiviste; un détour, par exemple, par la pensée du Nietzsche de ***Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*** *et de* ***La naissance de la tragédie****, pourrait contribuer à ce désenclavement. Aller ainsi jusqu'à l'identification des conditions de possibilité de nos modalités éducatives, c'est notamment aller jusqu'aux modèles mythiques auxquels celles-ci «répondent» de quelque manière, c'est-à-dire jusqu'aux «dieux» (symboles de constellations axiologiques complexes) qui donnent leur force et leur sens à notre réalité. «Changer l'éducation» c'est, de proche en proche, élucider quelles «idoles» nous pratiquons et déterminer les conditions d'un «changement de dieux».*

Ce texte est celui de la conférence prononcée par l'auteur le 16 février 1984 à l'Université de Neuchâtel.

Y-a-t-il sens (légitimité et possibilité) à problématiser, explorer et réfléchir spécifiquement le champ des phénomènes éducatifs selon l'ordre des questions et des procédures de la pensée philosophique ? Une telle interrogation n'est nullement équivalente à cette autre (dont elle implique, du même coup, l'examen): «Quelles sont les fonctions de la «philosophie de l'éducation» dans les sciences de l'éducation ou à proximité d'elles ?». Précisément, elle suspecte déjà, par son organisation même, une double opération préalable qui l'empêche classiquement de se formuler: l'acte de rétrécissement, et d'altération de la philosophie par découpage et autonomisation relative de la catégorie «philosophie de l'éducation», et la convocation de celle-ci à désigner d'entrée de jeu son statut, voire à justifier son utilité, dans les termes de son «rapport à» la dynamique et à la nomenclature des sciences de l'éducation. Quels pourraient être le sens, les exigences et les conditions d'exercice d'un questionnement philosophique des phénomènes éducatifs ? Ce problème immense — à peu près régulièrement reporté, subordonné, détourné, recouvert, refoulé, refusé ou simplement «ignoré» du fait de l'extrême prégnance d'un canevas de problématisation immédiatement autre — nous a suggéré quelques premières remarques et pistes possibles de réflexion: nous les livrons ici en tant que telles, c'est-à-dire comme contribution toute provisoire et très fragmentaire à l'approche seulement de la question posée.

★ ★
★

On sait que l'acte de naissance, dès la fin du siècle dernier, du projet de «la science de l'éducation», fut corrélatif d'un acte de «meurtre de la mère philosophique» (d'ailleurs remplacée, chez Durkheim, par l'aile tutélaire nouvelle de la sociologie): la visée de scientificité, l'affirmation d'une autonomie et d'une spécificité, requéraient, comme ce fut le cas pour toutes les autres sciences humaines, une telle rupture et une telle exclusion. Contre la philosophie dénoncée comme jeu spéculatif sur l'essence de l'éducation, projection de pures utopies éducatives, obsession de dire le droit et la normativité, mépris du réel ou enfermement dans les délices douteuses d'une critique corrosive de ce qui est, il s'agissait d'affirmer et d'outiller une volonté de connaissance scientifique et de gestion positive des faits d'éducation. En tant qu'entreprise d'investigation scientifique du champ éducatif, la science de l'éducation se pose donc contre la philosophie trop absorbée par l'exigence de déterminer «ce qui doit être»; mais aussi, pré-désignant les activités éducatives comme des manières d'actes aveugles (comportant une certaine inconscience sur ce qu'ils font), elle se préoccupe d'éclairer (au titre de la «théorie pratique» chez Durkheim) les pratiques, voire d'établir, progressivement, et à long terme, les conditions d'une activité pédagogique à la fois plus fonctionnelle, plus homogène et davantage fondée en raison.

Cependant la philosophie, exorcisée par le baptême même de la science de l'éducation — sur fond d'exigence effective de scientificité, mais aussi sur horizon d'idéologies scientiste et positiviste — a donné lieu à certains processus de réintégrations partielles. Le passage aux «Sciences de l'éducation» s'accompagne, relativement, d'une double correction de la perspective particulièrement ouverte par Durkheim. D'une part, ce pluriel indique que, sans renoncer évidemment au projet de scientificité, on libère tout de même celui-ci de certaines naïvetés et simplifications de type scientiste, fût-ce en créant, du même coup, un autre genre de problème lié précisément à ce pluriel. D'autre part, la «philosophie de l'éducation» a droit de cité, d'une façon ou d'une autre, dans ou autour de cet ensemble composite. Mais rien n'est résolu pour autant, en raison d'une situation persistante d'hésitation et d'ambivalence, sinon de contradiction: la philosophie est réintégrée, ou revendiquée... et peu ou prou suspectée par des sciences de l'éducation qui lui font sa place en même temps qu'elles doivent s'affirmer et s'établir par rupture vis-à-vis d'elle. Quelles formes alors une telle réintégration prend-elle ?

Quatre modalités principales du rapport de la philosophie au champ et à l'activité des sciences de l'éducation peuvent être indiquées; soient quatre «usages» qu'on fait de la philosophie, dans l'enseignement ou dans les recherches de sciences de l'éducation; petite gamme de quatre fonctions, dont on utilise tout ou partie du clavier, selon l'idée que l'on se fait de la légimité de ses composantes respectives.

Il s'agit d'abord de la référence à la philosophie en tant que patrimoine d'idées et dimension de la culture historique; rapport sélectif à la philosophie sollicitée comme panorama diachronique des doctrines de l'éducation qu'elle comporte parfois. Nul doute que cette sollicitation soit occasion possible d'enrichissement et de stimulation intellectuelle pour les sciences de l'éducation; nul doute non plus qu'elle risque à chaque instant de donner lieu à un rapport plus ou moins tronqué à la philosophie, en se faisant simple exhumation et découpage d'un musée de doctrines philosophiques «de l'éducation» et en isolant plus ou moins celles-ci de l'ensemble de la pensée où elles s'inscrivent; auquel cas on tend à désamorcer la philosophie au moment même où on lui fait sa place.

Une autre sollicitation renvoie à la fonction épistémologique, que la philosophie est conviée à exercer sur le terrain des sciences de l'éducation: il s'agit donc de faire l'examen critique des hypothèses, principes et résultats de ces sciences, d'en apprécier le statut de scientificité, d'en penser et d'en réguler le fonctionnement. Mais, si l'on ne saurait nier que l'épistémologie est effectivement l'une des dimensions classiquement reconnues constitutives de la réflexion philosophique, il importe aussi bien de remarquer qu'elle ne lui est pas coextensive, qu'elle n'a sens philosophique, le plus souvent, que replacée dans l'ensemble vaste des préoccupations d'une pensée ou dans sa relation à l'exigence plus générale d'éclairer un problème de théorie de la connaissance, et qu'enfin un

épistémologue peut n'être point philosophe. On voit assez combien, du même coup, la mise en relation des sciences de l'éducation avec l'épistémologie, pour légitime qu'elle soit, ne désigne malgré tout qu'une ombilication très limitée, sinon inessentielle, de ces sciences à la pensée philosophique.

Un troisième lien de la philosophie aux sciences de l'éducation apparaît, en revanche, beaucoup plus fondamental. En effet, lorsque la philosophie est mobilisée au titre de réflexion sur les valeurs, fins et finalités des systèmes éducatifs, comme réflexion sur les présupposés axiologiques et idéologiques afférents aux structures d'éducation existantes ou proposées, elle retrouve l'une de ses fonctions essentielles. Mais alors, n'est-ce pas toute la philosophie qui appelle d'être convoquée ? L'évaluation philosophique des systèmes éducatifs existants ou proposés n'est-elle pas, en effet, indissociable de toute une lecture philosophique minutieuse de ceux-ci, voire de l'entièreté d'une philosophie de l'homme en fonction de laquelle seulement une «mesure» axiologique peut s'accomplir et situer ses propres ancrages théoriques ? Il s'agit alors de tout autre chose que du recours à une sorte de «philosophe de service» invité à un propos appréciatif et éthique sans médiations suffisantes ou à un discours «de couronnement» sur des résultats et analyses «par ailleurs» élaborés et engrangés par les sciences de l'éducation. Ce qui est tout autre chose, aussi, que d'auxiliariser - dénaturer la philosophie, fût-elle «de l'éducation», en la désignant comme l'une des sciences de l'éducation et en la plaçant, aux côtés de la planification par exemple, sous la rubrique «sciences de la réflexion» (1). Ce qui est tout autre chose, encore, que, statuant depuis l'autel nouveau de la science, sur la «sagesse» et l'«illusion» de la philosophie, de répudier celle-ci comme voie de connaissance valide des faits humains et de l'affecter à la tâche alors déracinée dite de réflexion sur les fins et de «coordination des valeurs» (2)

Enfin, à l'interférence de son rôle épistémologique et d'une sorte de mission contienne du «spécialiste en généralités», la philosophie semble chargée d'une quatrième fonction même si celle-ci n'est par toujours rapportée au «genre philosophique» en tant que tel. Nous voulons parler de l'activité, d'ailleurs souvent plus programmatique qu'effective, de mise en perspective, d'exposition synoptique des différentes sciences de l'éducation, et de présentation organisée ou synthétique de leurs résultats: coordonner, synthétiser, relier, agencer au mieux la dissémination de ces pluriels en une vision d'ensemble. Un peu comme le philosophe selon A. Comte a charge d'organiser le tableau général de l'ensemble des sciences, et d'établir le réseau de relations qui articule leurs apports respectifs, le philosophe - homme des sciences de l'éducation aurait à gérer l'hétérogénéité de ces sciences, à en présenter l'organigramme cohérent, à montrer la convergence et la complémentarité de leurs résultats divers et séparés. Sorte de grand maître de la Pluri, Multi et Interdisciplinarité, officiant néo-positiviste de la Coordination, il travaille quasiment dans l'extériorité d'une «super-discipline», s'efforçant de déterminer les types de connexions, d'intégrations et d'interactions, les ordres d'agencements et de dépendance de multiples savoirs à l'éla-

boration desquels il n'a pas participé. Il stocke, thésaurise, rassemble et agence une pluralité de savoirs, confronté à chaque instant aux périls d'un complexe d'Harpagon et d'un art de la mosaïque.

En définitive, on peut se demander si, de l'exclusion initiale de la philosophie par l'exigence d'une science de l'éducation, à sa réintégration par les sciences de l'éducation et au travers de ce groupe de fonctions qui l'«utilisent» en la désamorçant, découpant, auxiliarisant ou dénaturant, à différents degrés, on ne va pas du même au même, c'est-à-dire d'une exclusion - rupture nette et dure à une exclusion plus diffuse, ambivalente et costumée en habit d'intégration. Le problème est alors de se demander si une autre manière de penser la relation de la philosophie avec les phénomènes éducatifs et leur prospection est désormais pensable.

★ ★
★

Penser autrement le rapport de la philosophie au champ des réalités éducatives, c'est d'abord, en termes de définition négative, refuser une double voie: celle d'un retour à la pure et simple élaboration d'utopies éducatives, à la pure construction d'une normativité, celle aussi bien d'une philosophie éclatée en fonctions quasi indépendantes entre elles et vite condamnée à deviser de loin sur des résultats et propositions forgés assez extérieurement à elle par les sciences de l'éducation. Renvoyant dos à dos ces deux voies comme deux impasses, une pensée philosophique «autre» des phénomènes d'éducation pourrait se caractériser par un groupe d'exigences et de procédures dont il faut au moins approcher et proposer quelques aspects généraux possibles. D'abord, elle serait questionnement à part entière des modes d'être et des fonctionnements effectifs de cette réalité éducative, mais en vue de déterminer leurs conditions de possibilité, leur sens philosophique et par là même les valeurs qu'ils attestent et endiguent. Pour elle, le champ des «faits éducatifs» est à considérer comme réponse culturelle circonstanciée à une question philosophique enfouie mais qu'il implique, qu'il recherche et tente de formuler par les dispositifs mêmes qu'il engage dans ses aménagements empiriques: «Qu'est-ce qu'éduquer l'homme veut dire?». Le questionnement est «philosophique», c'est-à-dire qu'il s'empare du réel mais pour en décrypter le sens, et qu'il se conduit à partir de la question du sens de l'homme. Corrélativement, il se fonde sur l'exigence d'une unité de la pensée du réel (foisonnant, multidimensionnel, voire contradictoire). Unité et cohérence de la pensée sont ici recherchées non plus dans la perspective d'une fédération des diverses sciences humaines s'appliquant à analyser les faits d'éducation, dans l'optique d'une tentative de synthèse «finale» des résultats disparates livrés par différents spécialistes s'attachant chacun à un niveau ou aspect d'un phénomène éducatif, mais dans les ressources d'un questionne-

ment, par une même pensée, de la multitude des signes qui manifestent la signification d'un phénomène. Autrement dit, au projet d'unification par synthèse a posteriori des résultats disparates livrés par des sciences elles-même hétérogènes, au pari d'un Grand Soir de l'Interdisciplinarité harmonieuse de sciences explicatives pourtant séparées entre elles, à l'idée d'une intelligibilité qui surgirait de la multiplication de «dossiers» autonomes et supposés se complémentariser quelque part quelque jour, se substitue la visée d'une lecture et d'une interprétation philosophiques rigoureuses par où le réel disséminé et multiforme révèlerait une cohérence, s'offrirait à une intelligibilité dont le corps théorique, les propositions initiales, les modes et conditions d'exercice seraient eux-mêmes explicités.

Une telle prospection philosophique se caractériserait encore par son exigence de transversalité: elle travaille d'*emblée* sur toute l'épaisseur anthropologique des phénomènes dont elle interroge le réseau de relations. Elle recherche méthodiquement les homologies profondes par où les séries du même et de l'autre «tiennent» cependant ensemble, ont cohérence dans leur hétérogénéité, sont traversées et solidarisées par la configuration d'une «question» dont ils sont la réponse agencée et circonstanciée. Elle postule, et s'efforce de confirmer par ses travaux, que la pluralité des signes s'organise en réseaux et que l'intrication de ceux-ci constitue un «tissu» dynamique, une totalité formant système. L'interprétation philosophique des faits éducatifs est effort d'élucidation de signes dont elle opère la collecte selon le vecteur spécifique de ses questions, dont elle établit la cohérence structurale et dont elle met au jour les conditions de possibilité théorique. Du réel anthropologiquement stratifié, elle recherche le «texte» qui en articule les données d'apparence les plus éloignées entre elles dans l'espace du champ éducatif et qui en montre les relations aux strates culturelles et historiques.

Nous avons affaire à une pensée qui est indissociablement anthropologie, sémiologie et herméneutique, mais *philosophiques,* c'est-à-dire que les signes qu'elle recense d'abord dans les divers registres des gestions éducatives du sujet humain ne sont pas seulement dégagés dans leurs règles de fonctionnement, mais interprétés quant au sens philosophique qu'ils impliquent: il s'agit d'élucider ce que, pour une société donnée et sans qu'elle le «sache» vraiment, «éduquer veut dire». De quels modèles généraux de l'humain ces signes attestent-ils la mise en oeuvre et/ou la recherche? La question «Comment gérons-nous la formation du petit d'homme?» est manière spécifique et fondamentale, dans cette optique réflexive et herméneutique, d'aller au coeur de la question générale «Qui sommes-nous?». Questionner ainsi les phénomènes éducatifs, c'est travailler à élucider notre identité, jusqu'à une confrontation critique intégrant forcément et directement la «question de l'éducation» et sa remise en question. Enfin, cette lecture et cette réflexion philosophiques travaillant sur les signes du champ éducatif auraient du même coup aussi à scruter les sciences mêmes de l'éducation qui, dans nos sociétés, prennent en charge la

connaissance voire l'exigence de transformation de ce champ. De quelles implications philosophiques relatives à notre pensée de l'homme et de sa gestion éducative le projet de ces sciences témoigne-t-il? Quelle idée de notre identité fonde-t-elle le fait — ou du moins fait-elle corps avec lui — que nous confiions à des «sciences de l'éducation» la fonction de connaître et la mission de perfectionner la formation du sujet humain ?

Ainsi nos sciences de l'éducation, largement dérivées des problématisations et des procédures positivistes, marquées par l'originaire sceau de la pensée durkheimienne et notamment par son refoulement de la philosophie, paraissent-elles avoir entraîné, malgré leur passage au pluriel et leur réintégration de telles ou telles «dimensions philosophiques», l'occultation, l'inhibition, la disqualification ou l'interdiction de croissance d'une autre manière d'aller aux faits éducatifs et de les penser. Il revient à celle-ci de rappeler que la «pensée scientifique» (des sciences humaines prenant pour objet d'étude les faits éducatifs) — et a fortiori le modèle positiviste qui travaille et commande souvent encore cette représentation de la scientificité — ne détient en aucune manière le monopole de la pensée rigoureuse. De la science de l'éducation selon Durkheim à nos actuelles sciences de l'éducation, les différences ne manquent certes pas mais représentent sans doute, le plus souvent, moins une mutation épistémologique que des variations sur ce qu'on pourrait appeler à la rigueur une «épistémè» durkheimienne - positiviste fondamentalement commune. Du même coup, penser ce que pourrait être un acte spécifiquement philosophique de pensée des phénomènes éducatifs impliquerait de se placer d'emblée et résolument à l'extérieur de ce trajet généalogique de l'«épistémè positiviste» et des hypothèques, verrouillages, auxiliarisations ou refoulements qu'elle engendre au sujet de cet autre type du connaître. Certains aspects de la première pensée de Nietzsche, auxquels nous nous limiterons, peuvent, à cet égard, nous fournir non quelque modèle unique et originaire, mais au moins quelques indications sur la nature et les conditions d'un désenclavement de cet exercice tout autre de la pensée.

★ ★
★

Invité à prononcer à Bâle, en 1872, cinq conférences «sur l'avenir des établissements d'enseignement» allemands, Nietzsche inaugure et esquisse, à sa façon propre, une autre manière d'interroger les faits d'éducation. La même année il publie son premier livre: *La naissance de la tragédie.* Mais on voit bien que les *Conférences* sur l'enseignement s'ouvrent sur une lecture de la civilisation, et que *La naissance de la tragédie* retrace le trajet de la culture en vue aussi d'élucider notre actuelle identité culturelle et de reposer la question de la formation de l'homme. Remarquons tout d'abord que Nietzsche, dans ses conférences,

opère un triple déplacement de la question qu'on le conviait à examiner. Il déplace déjà la question du futur au présent: il ne s'agit pas de «prévoir» l'avenir de l'enseignement, mais de faire l'analyse du réel, de penser ce qui est, de désigner le sens du présent «des institutions allemandes» (3); ou du moins est-ce à partir d'un diagnostic philosophique s'effectuant sur «les entrailles du présent» (4) qu'on peut s'aventurer à déceler la dynamique naissante d'une transformation culturelle. Un second déplacement consiste à faire passer la question de l'éducation de la sphère politique de l'Etat à celle de la «Culture». La problématique à penser est celle de la nature et de la valeur de la culture présente par rapport à une culture philosophiquement exigible. La philosophie pensant la culture et l'éducation n'est pas une sorte d'indirecte science politique de l'éducation. Elle exerce son regard critique sur la problématisation politique de l'éducation (au lieu d'en jouer le jeu). Son problème est celui du sens et des conditions d'une culture véritable, d'une éducation philosophiquement déterminée, et non pas celui d'un travail d'aménagement sociopolitique dans lequel quelque sociologue plus ou moins positiviste se ferait conseiller éclairé du Prince ou de l'Etat. Et Nietzsche d'effectuer la critique du culte tout hégélien de l'Etat et de ses implications quant à la définition de la culture et à la gestion de l'enseignement. «Phénomène nouveau! L'Etat comme étoile pour guider la culture!» s'écrie Nietzsche (5). Il s'agit de remettre l'Etat à sa place, et la philosophie à la sienne — qui n'est pas de gérer fonctionnellement «les institutions pour surmonter la misère de vivre, qu'elles promettent de former des fonctionnaires, des négociants, des officiers, des marchands, des agronomes, des médecins ou des techniciens» (6).

Seize ans plus tard, dans *Le crépuscule des idoles,* Nietzsche rappelle, avec non moins de virulence: «Que l'éducation, la culture même soient le but — et non l'«Empire» — que pour ce but il faille des éducateurs — et non des professeurs de lycée et des savants d'université — voilà ce qu'on a oublié» (7). Enfin, et corrélativement, le philosophe au marteau substitue à l'activisme effréné des gestionnaires de remaniements de surface — et à leurs court-circuitages du travail réflexif — l'exigence du long détour de la pensée: «Le lecteur ... ne doit pas enfin attendre pour finir un tableau de résultats. Je ne promets pas de tableaux et de nouveaux horaires pour les gymnases et les écoles techniques, j'admire bien plutôt la nature surpuissante de ceux qui sont capables de parcourir toute la voie de l'expérience jusqu'aux sommets des vrais problèmes de la culture, et inversement de ces bas-fonds des réglements les plus secs et des tableaux les plus élégants; mais satisfait si, en ahanant, j'ai gravi une montagne de quelque importance et si je peux jouir d'un horizon plus libre, je ne pourrai jamais dans ce livre satisfaire les amateurs de tableaux» (8).

Cette série de déplacements tend à placer le questionnement des faits éducatifs sur le terrain philosophique de l'exploration et de l'évaluation critique des réalités éducatives présentes et elles-même indisssociables de tout un style de culture, de toute une histoire de la civilisation qui leur correspond et permet de les

comprendre. Recenser, interpréter, diagnostiquer, évaluer: tâches solidaires assignées à une pensée soucieuse de déceler et d'apprécier le sens des signes éducatifs où se disent (et réciproquement) notre identité culturelle, notre idée de l'homme et notre façon d'envisager son «dépassement» par la formation éducative. Mais la manière dont Nietzsche tente d'accomplir une telle tâche est elle-même fort instructive. Il rassemble, dans ses Conférences, des brassées de traits, d'indices, de signes distinctifs de l'enseignement allemand. Celui-ci atteste, par exemple, la forte prégnance de l'encyclopédisme et du spécialisme: l'esprit scientifique se fourvoie dans le culte d'une certaine érudition et dans une abusive séparation des disciplines. Le savoir est à la fois boursouflé d'érudition et divisé. L'inflation de savoirs de fourmis aveugles et laborieuses aboutit alors à un véritable éclatement de la pensée. Et l'enseignement est à l'image de ce statut du savoir idéal: or, «un savant exclusivement spécialisé ressemble à l'ouvrier d'usine qui toute sa vie ne fait rien d'autre que fabriquer certaine vis .. on admire comme un phénomène moral cette étroite spécialisation de nos savants et leur éloignement toujours plus grand de la vraie culture... La division du travail dans les sciences» a pour but la «réduction, voire une destruction de la culture» (9). Cette «vie de fourmis est à des milles certes de la vraie culture» (10), mais cette «obésité savante trouve dans les gymnases ses pépinières» (11). Et le savoir scientifique, lui-même tronqué, tend en outre à un impérialisme qui subordonne tout à lui. Ou encore, Nietzsche multiplie des collections de signes — prélevés dans le champ des procédures, structures et pratiques des établissements d'enseignement — qui montrent, selon lui, «que le journal se substitue à la culture» (12), que la «pensée» journalistique tend à devenir le paradigme de la formation de l'esprit dans les gymnases; de même, note-t-il dans *La naissance de la tragédie,* «le journaliste, l'esclave en papier de l'événement du jour, a remporté dans le domaine de la culture une entière victoire sur le professeur» (13). Finalement, «le gymnase forme non pas à la culture, mais seulement à l'érudition» et, pire encore, «il prend depuis peu l'allure de ne plus former même pour l'érudition, mais pour le journalisme» (14).

Mais les signes de ce genre, dont il opère de multiples repérages en scrutant le champ éducatif présent, Nietzsche ne se contente nullement d'en dresser une sorte d'inventaire plat. Il les interprète, les évalue et les rend intelligibles en les replaçant dans le tissu de leur épaisseur anthropologique et en pensant l'ensemble de celui-ci. Il leur donne, dans les *Conférences* de Bâle et plus encore dans *La naissance de la tragédie*, une vaste perspective de signification: l'examen du réel s'ouvre sur une profondeur. Ce présent de l'enseignement est indissociable de toute une configuration culturelle dont il répercute, dans son champ propre, une figure exemplaire. Un complexe réseau d'homologies restitue chaque signe dans l'épaisseur d'une totalité. En effet, d'un caractère à l'autre du système d'enseignement et du «style» d'éducation, et de cela aux signes distinctifs généraux de la culture présente d'une société, il y a correspondances, solidarités, échos ou équivalences au sein d'un motif civilisationnel qu'il faut identifier et qui définit «ce que nous sommes» présentement. En outre, tout ce présent

s'ombilique à toute une généalogie sans la connaissance de laquelle nous ne saurions le comprendre. A la «littérature pédagogique de ce temps», désignée comme «suprême pauvreté d'esprit» et «danse en rond d'êtres patauds» (15), Nietzsche ne craint pas d'opposer l'exigence d'une pensée philosophique effectuant un immense détour non pour se détourner du réel présent, mais précisément pour y aller et y revenir avec les moyens de l'élucider. Comprendre l'aujourd'hui de l'enseignement et de la culture nous convoque à aller, de proche en proche, jusqu'à la méditation des figures d'Apollon et de Dionysos, à parcourir, depuis Socrate au moins, le trajet de l'«homme théorique» et «abstrait», à voir comment «notre monde moderne tout entier est pris dans le filet de la culture alexandrine et prend comme idéal l'individu doué de tout ce qu'il faut pour connaître et qui met ses dons au service de la science, *l'homme théorique* dont Socrate représente le symbole et l'ancêtre. Notre éducation a d'abord cet idéal en vue, à côté duquel toute autre existence ne peut que difficilement s'affirmer» (16). «L'homme abstrait que ne guide aucun mythe, l'éducation abstraite, la morale abstraite ... voilà le temps présent, le résultat du socratisme destructeur de mythes» (17). Il y a homologie, ou autre lien, d'un signe à un autre du texte présent majeur de l'enseignement et de la culture, et il y a une certaine contemporanéité et équivalence de ceux-ci avec telles ou telles figures historiques constitutives de notre formation; de même, tels et tels signes qui, dans ce même présent, balbutient un autre texte et contredisent l'empire de l'«homme théorique», forment style entre eux et ont leurs correspondants dans d'autres strates («dionysiaques») de notre histoire; le «réel», dans son pluriel et ses contradictions mêmes, est un pluralisme cohérent.

Ainsi est-ce de toute une configuration civilisationnelle typique que les signes relevés dans le champ éducatif, et interprétés, nous donnent une sorte de typologie. De proche en proche, dans cette perspective, l'herméneutique philosophique du présent éducatif et culturel aboutit à une manière d'ethnologie de notre propre identité culturelle: elle en désigne le sens profond, les présupposés et les principes fondateurs, l'archéologie sémantique. Au fond de cette exploration s'opère la révélation de ce que nous «sommes» — et de ce que nous perpétuons/entretenons par les pratiques éducatives — en fonction d'un examen de «ce d'où nous venons». Parvenir à l'intelligibilité des phénomènes éducatifs suppose donc d'aller jusqu'à l'identification des conditions de possibilités culturelles de ces visages présents de l'éducation. Mais, en même temps, c'est «diagnostiquer la civilisation», c'est se confronter à ce qu'on identifie, l'évaluer; c'est, en tout cas, élucider les enjeux et les fondements de l'éducation présente et, par là même, désigner le sens et les conditions de possibilité d'une transformation éventuelle. Et, dans ce parcours de la collecte, de l'interprétation, de l'évaluation et de la méditation des signes, l'herméneute sait bien que le collecteur de signes est en même temps, dès et dans cet acte même de recensement, donateur du sens qu'il cherche; il ne vise pas la «scientificité» habituellement définie — et prétend encore moins à l'objectivisme naïf et scientiste qu'il y suspecte — mais la cohérence complexe d'une lecture et d'une herméneutique dans lesquelles il engage toute une pensée philosophique (18).

Enfin, au fond(ement) recherché de la configuration culturelle et éducative, c'est bien une structure axiologique que Nietzsche s'efforce d'identifier. C'est une axiologie ou, mieux encore, des «dieux», des figures mythologiques où s'exemplarisent en symboles des types de réponse à la question «Qui sommes-nous, selon quels modèles définissons-nous la qualification de l'humain?». En définitive, connaître ce qui est dans l'enseignement, donc dans la culture à laquelle il participe, c'est apercevoir quel imaginaire fondamental, quelle «mythologie» nous constituent et ont notre faveur. Parler l'enseignement présent, c'est parler toute la culture et c'est parler la «figure apollinienne» dominante, c'est-à-dire aussi la figure que celle-ci a refoulée et réprimée, celle de Dionysos dont Nietzsche pensait entrevoir en même temps les signes d'un retour possible. Nietzsche dégage et évalue ce scénario mythique, incarné dans la culture et l'école, de refoulement des valeurs dionysiaques et d'impérialisme des valeurs de l'«homme théorique». Il aboutit à dénoncer la distorsion, le déséquilibre, et la violence qui en résulte, faits au pluriel humain. Et il appelle de ses voeux non pas un déséquilibre inverse, mais un équilibre paradoxal, une unité plurielle: le dernier chapitre de *La naissance de la tragédie* célèbre le scénario de l'union de Dionysos et d'Apollon (19). L'«avenir des établissements d'enseignement» est dans un changement de culture, dans l'option pour une autre axiologie, c'est-à-dire pour une autre structure mythique: la figure de cet avenir est dans la tragédie attique dans laquelle «une dissonance incarnée — et l'homme est-il autre chose?» est réalisée (20). A la figure socratique, d'où nous procédons, de l'«homme théorique», il faut substituer le modèle symbolique d'un «Socrate musicien» (21). Le regret de Socrate, sa mauvaise conscience d'avoir «négligé la musique» continuent de travailler la crise contemporaine de l'école et de la civilisation.

★ ★
★

Penser autrement les rapports de la philosophie au champ des phénomènes éducatifs nous a conduit à quelques remarques rapides sur certains aspects de la première pensée de Nietzsche; il ne s'agissait évidemment pas d'entériner les résultats de cette pensée, mais de la prendre comme prétexte, parmi d'autres possibles, pour désenclaver les habituelles, durkheimiennes ou néo-positivistes manières de problématiser le rapport de la philosophie à l'éducation. S'ouvre alors le paysage d'une anthropologie, sémiologie et herméneutique philosophiques entreprenant rigoureusement le diagnostic et l'évaluation de la totalité (y compris contradictorielle) de ce qu'il en *est* de notre identité culturelle (dont le champ éducatif redouble et spécifie les marques à son échelle propre). Aller ainsi jusqu'à l'identification des conditions de possibilités de nos modalités éducatives, c'est notamment aller jusqu'aux mythes fondateurs auxquels celles-ci répondent, qu'elles inventent ou contestent, en tout cas qu'elles impliquent,

c'est-à-dire jusqu'aux «dieux» (symboles de constellations axiologiques complexes) qui donnent leurs forces et leur sens à notre réalité. «Changer d'éducation» c'est, de proche en proche, élucider quelles «idoles» nous pratiquons et déterminer les conditions d'un «changement de dieux».

Nous voilà bien loin des sciences humaines se faisant sciences de l'éducation, et loin de la «philosophie de l'éducation» supervisant de l'extérieur ces sciences, s'efforçant de les coordonner entre elles et dans leurs résultats, ou leur ajoutant tant bien que mal un culturel «supplément d'âme» et une réflexion «sur les finalités». Ou plutôt, nous voilà loin d'une certaine manière d'envisager les sciences humaines, mais proches peut-être de celles-ci lorsqu'elles aussi annoncent le crépuscule des idoles positivistes: lorsque, par exemple, avec Gilbert Durand, elles définissent l'anthropologie comme «connaissance et méthode de connaissance de la *reconduction* d'un donné signifiant au sens, ...science du symbole, c'est-à-dire herméneutique» (22); lorsqu'elles invitent la sociologie à «élaborer sa topique propre, où le mythe se découvre comme l'ultime implicant («implicate») à partir duquel s'explicitent les rôles, les idéologies, les axiologies et les codes d'une société» (23). L'exploration philosophique de «ce qu'il en est» des phénomènes éducatifs est, à plus d'un titre, du même ordre. Mais, si elle s'efforce de prospecter les «motifs mythologiques», et de les identifier, c'est d'après un ordre de questionnement philosophique d'emblée défini comme tel et à partir duquel elle porte regard et tient discours sur le réel; en outre, et simultanément, il lui revient de penser la question de la légitimité philosophique de cette réalité culturelle et éducative, c'est-à-dire de ces «dieux» qui en délivrent l'intelligibilité et dont elle fait l'objet même de sa théorie. Du moins souhaiterons-nous en terminant que ces quelques esquisses de réflexion fonctionnent comme sollicitation d'une «crise» féconde et comme levier dynamique pour une révision fondamentale: peut-être la philosophie doit-elle déterminer selon d'autres perspectives sa spécificité, la nature de son questionnement et les conditions de son exercice heuristique; peut-être, corrélativement, les sciences de l'éducation ont-elles à repenser désormais les conditions de leur propre transformation, c'est-à-dire tout à la fois à entreprendre la complication, le renouvellement ou la métamorphose de leur modèle épistémologique de la scientificité, et à opérer la redéfinition de leur rapport à la pensée philosophique elle-même redéfinie.

NOTES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(1) Cf. G. Mialaret, notamment dans *Les sciences de l'éducation* (2ème. éd., PUF, Paris, 1979), p. 45: «... 3/. Sciences de la réflexion et de l'évolution: Philosophie de l'éducation, Planification et théorie des modèles».
(2) Cf. J. Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie* (PUF, Paris, 1965).
(3) F. Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* (Gallimard, Paris, 1974), p. 16.
(4) Id., p. 18.
(5) Id., p. 94.
(6) Id., p. 100.
(7) *Le crépuscule des idoles* (Denoël-Gonthier, Paris, 1970), p. 70.
(8) *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement,* p. 21.
(9) Id., p. 47.
(10) Id., p. 89.
(11) Id., p. 88.
(12) Id., p. 48.
(13) *La naissance de la tragédie* (Gonthier, Genève, 1964), p. 132.
(14) *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement,* p. 55.
(15) Id., p. 52.
(16) *La naissance de la tragédie*, p. 117.
(17) Id., p. 149.
(18) Cf. G. Deleuze, *Nietzsche et la philosophie* (PUF, Paris, 1970): «Un phénomène n'est pas une apparence, ni même une apparition, mais un signe, un symptôme qui trouve son sens dans une force actuelle. La philosophie entière est une symptomatologie et une séméiologie» (p. 3); .. «Le sens est donc une notion complexe: il y a toujours une pluralité de sens, une constellation, un complexe de successions, mais aussi des coexistences, qui font de l'interprétation un art» (p. 4); ... «Interpréter, et même évaluer, c'est peser ... art délicat de la philosophie, l'interprétation pluraliste» (p. 5).
(19) Cf. aussi: «Il faut considérer comme le signe décisif de la grande culture qu'un homme possède assez de force et de souplesse pour être à la fois net et rigoureux dans la connaissance et, en d'autre moments, capable de céder ... à la poésie, à la religion, à la métaphysique et d'en ressentir la puissance et la beauté» (in *Humain, trop humain*, paragraphe 278); il est «de l'essence de la culture supérieure de savoir jouer sur un plus grand nombre de cordes» (*id.*, paragraphe 281).
(20) *La naissance de la tragédie*, p. 159.
(21) Id., p. 95.

(22) G. Durand, *L'âme tigrée. Les pluriels de psyché* (Denoël-Gonthier, Paris, 1980), p. 147. Cf. aussi M. Maffesoli, *L'ombre de Dionysos* (Ed. Méridiens, Paris, 1982). Cf., d'autre part, dans J. Habermas, l'opposition entre sciences relevant de l'explication «nomologique» et sciences «historico-herméneutiques» dans lesquelles «ce n'est par l'observation, mais la compréhension du sens qui donne accès aux faits» (p. 147 in *La technique et la science comme idéologies*, Gallimard, Paris, 1973).

(23) G. Durand, *Le social et le mythique. Pour une topique sociologique*, p. 289 in «Cahiers internationaux de Sociologie», vol. LXXI.

ZUSAMMENFASSUNG

Phänomene der Erziehung und philosophisches Fragen

Die Geburt der Erziehungswissenschaft (im Singular!) ging, wenn nicht gerade mit dem Muttermord an der Philosophie, so doch mit deren Vertreibung aus der pädagogischen Provinz einher. Man verdächtigte die Philosophie, die Wirklichkeit zu verkennen, sich an Kritik und Utopie zu beranschen und zwanghaft an ihrer Rolle als Normen setzende Instanz festzuhaalten. Aber seit man von «Erziehungswissenschaften» (im Plural!) spricht, haben gewisse wissenschaftsgläubige Naivitäten an Boden verloren, womit man sich allerdings neue — just mit diesem Plural verbundene — Probleme einhandelte. Im gleichen Atemzug hat die Philosophie ein gewisses Bürgerrecht im Bereich der Erziehung zurückgewonnen. Dies dank der Dienste, die sie den Eriehungswissenschaften auf folgenden vier Feldern leislet: a) Geschichte der Philosophie der Erziehung, b) Wissenschaftstheorie, c) Reflexion über Ziele und axiologische Voraussetzungen des Erziehung, d) systematisches Zusammenfassen der Resultate der verschiedenen Forschungsrichtungen.

Aber hinter dieser scheinbaren Wiedereingliederung der Philosophie verbrigt sich häufig nur deren neuerlicher Ausschluss in Gestalt einer Entschärfung ihrer Forderungen, einer Zerstückelung und Entstellung ihrer Theorien und insgesamt ihrer Degradierung zu einer klossen Hilfswissenschaft.

Es ist daher an der Zeit, ein mögliches anderes Verhältnis zwischen dem philosophischen Denken und den Phänomenen der Erziehung zu entwerfen. Sollte es nicht Sache der Philosophie sein, die Zeichen, in denen sich das Feld der Erziehung manifestiert, in einer einheitlichen und durchgängigen Weise aufzuspüren und auf den tieferen Sinn hin zu hinterfragen, den deren gestammelte Sprache eigentlich meint. Ein soleher Denkansatz würde die philosophische Anthro-

pologie, die philosophische Semiologie und die philosophische Hermeneutik in sich vereinigen. Die Frage «Wie verwalten wir die Bildung des jungen Menschen?» lässt sich hier von der Frage nach unserer Identität keineswegs trennen. Es ist die Frage nach dem imaginären Grundentwurf, der die Schichten unserer Existenz und deren Zusammenhalt letztlich bestimmt.

Eine solche Sichtweise erfordert, entschlossen die eingefahrenen Geleise einer gewissen positivistischen «epistemie» zu verlassen. Ein Umweg z.B. über das Denken des Nietzsche von «Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten» und von «Die Geburt der Tragödie...» könnte zu diesem Ausbruch beitragen. Dergestalt bis zur Identifizierung der Bedingungen der Möglichkeit unserer Erziehungsweisen fortzuschreiben, heisst vor allem bis zu den mythischen Urbildem vorzudringen, denen jene auf die eine oder andere Weise entsprechen. Dies aber bedeutet bis zu den «Götzen» vorzustossen, d.h. zu den Symbolen unserer komplexen Wertsysteme, die ihre Kraft und ihren Sinn auf unsere Wirklichkeit übertragen. «Die Erziehung verändern» besteht dann darin, uns Schritt für Schritt Klarheit darüber zu verschaffen, welche «Idole» wir eigentlich anwenden, und so die Bedingüngen für einen «Wechsel der Götzen» festzulegen.

SUMMARY

Educational Phaenomena and Philosophic Questioning

In French we used to speak of «Educational science» in the singular. Its birth and christening went hand in hand with an exorcism, if not a murder, of «mother philosophy», which was suspected of ignoring reality, indulging in the delights of criticism or utopia, and of being obsessed with normativity.

But, with the passage to the plural (educational scienc**es** instead of educational scienc**e**), some pseudo-scientific oversimplifications are losing ground (although this is counterbalanced by new problems specifically linked with this use of the plural). At the same time, philosophy regains a certain status in educational sciences in four different fields: (a) history of the trends of educational philosophy; (b) epistemology; (c) a reflexion on axiological aims and assumptions; (d) a synthesis and coordination of the results of a manifold research. But this apparent reintegration of philosophy often hides a new exclusion through various processes of defusing, demoting, cutting up or falsifying.

Hence the importance of sketching some aspects of what could be a «different» philosophical approach to educational problems: a unified, across — the — board exploration of the signs defining the educational field; to question and clarify the deep meaning just hinted at by the signs of reality, etc... The philosophy of education would become a kind of clearing-house between anthropology, semiology and hermeneutics.

The question: «How do we administrate the formation of the child of man ?» cannot be separated in this context from the question of our identity, i.e. from the basic imaginative model that stratifies, unifies and defines us. Such a perspective must keep resolutely away from the track of positivist «episteme». A detour through Nietzsche's *On the Future of Our Teaching Institutions* and *The Birth of Tragedy* might help us to get rid of these positivist fetters. If we want to identify the conditions that make our educational modalities possible we must, among other things, go back to the mythical models behind them, i.e. to the «gods» (symbols of complex axiological combinations) who bestow their strength and meaning to our reality. «To change education» means clarifying step by step which «idols» we make use of, and determining the conditions of a «substitution of new gods for the old ones».