



Retour sur un paradoxe de la normativité éducative

Henri Louis Go

► **To cite this version:**

Henri Louis Go. Retour sur un paradoxe de la normativité éducative. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2012, PISA, TIMSS : Regards croisés et enjeux actuels, pp.100-109. hal-01429967

HAL Id: hal-01429967

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01429967>

Submitted on 9 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Retour sur un paradoxe de la normativité éducative

Henri Louis Go¹

Résumé

L'individu ne peut prendre réellement place comme sujet dans une collectivité, qu'à proportion de dispositions à agir construites pour lui et avec lui, dispositions qui résultent forcément de sa compréhension des raisons d'être des normes correspondantes. Pour tout individu, agir de soi-même c'est d'abord et paradoxalement agir selon les normes d'une culture donnée : quel que soit le contexte dans lequel agit tel ou tel individu, il agit forcément selon des habitudes et un conditionnement propres à un groupe donné, et dans toutes les formes d'éducation, on habitue les enfants à réagir selon un système taxinomique organisant tout leur vécu social. Les classifications grâce auxquelles nous pensons, nous sont toujours fournies déjà toutes faites. Les tentatives pour ne plus penser sur des rails, pour ne plus être pensé par les institutions et pour échapper à leur contrôle, risquent fort de n'être qu'un trompe-l'œil, tant elles semblent conduire en bonne logique à l'apparition de nouvelles institutions, qui produisent de nouvelles classifications, qui développent de nouveaux styles de raisonnement. L'enjeu est de savoir si l'enfant peut apprendre à s'engager de lui-même sur le plan des valeurs et de ces idées communes qui lui sont transmises, de façon à entrer dans un régime de significations collectives, mais en devenant progressivement un sujet normatif des institutions.

Concernant l'action éducative, nous n'avons pas fini de penser ce paradoxe classique de la philosophie, et cette difficulté : comment éduquer à la liberté si l'éducation est inévitablement conformation autant qu'émancipation ? Car dans la pensée républicaine, tout individu progressivement institué dans une collectivité en tant que membre, doit en même temps devenir un sujet développant des puissances politiques et « citoyennes », c'est-à-dire devenir capable d'agir de soi-même. Je propose de regarder comment nous pouvons continuer de faire avancer cette question en posant le problème un peu différemment.

Prenant une analogie grammaticale, Descombes offre une approche très stimulante de la question, en s'inscrivant dans un courant de pensée² qui nous permet de renouveler notre réflexion. En prenant la notion de sujet au sens syntaxique de « complément d'agent », c'est-à-dire complément actanciel du verbe et en cela sujet d'une action (Descombes, 2004, p.7-23), il montre que cette notion de sujet implique toujours d'interroger ce que quelqu'un a *l'intention de faire* : en ce sens peuvent exister des « événements intentionnels » (Descombes, 1996, p.9-13), ceux d'un sujet qui revendique une manière propre d'exprimer son rapport à un monde commun. Je me place donc hors des perspectives utopiques qui prétendraient poser la liberté comme toute puissance ontologique en faisant abstraction du pouvoir des institutions. Historiquement premier et doté d'un pouvoir instituant, c'est nécessairement le collectif qui apprend d'abord l'individu à *savoir* agir correctement selon des règles communes héritées, et c'est ce qui fait des enjeux de la transmission institutionnelle des normes (sociales, morales, cognitives) une question d'autant plus cruciale qu'elle apparaît traversée de multiples tensions. Je centrerai ma réflexion sur *l'aporie* de l'application des règles ou normes qui fut mise en évidence par Wittgenstein : transmettre des règles aux enfants ne suffit pas à leur permettre de savoir les « appliquer »

¹ Maître de conférences, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine.

² Généralement connu comme « philosophie de l'esprit » qui analyse l'ontologie des concepts mentaux dans une optique externaliste, ou encore comme « philosophie sociale ».

correctement en situation. En réfléchissant à partir de cette aporie, nous pouvons essayer d'ouvrir de nouvelles voies pour la pensée éducative.

Dans les sociétés démocratiques où la socialisation de l'enfant est largement assurée par la forme scolaire d'éducation (Vincent, 1994), sa vocation républicaine consiste à assumer une certaine manière de faire comprendre aux élèves des notions normatives, mais à condition de permettre à tout élève individuel de pouvoir passer à une rationalité déontique grâce à laquelle il pourra agir *proprio motu*³.

1. Formations sociales, normativité et antériorité de l'esprit commun

Par définition le concept d'individu est insécable, puisqu'aucun individu ne peut faire partie d'un autre et ne peut être composé d'autres, mais les acteurs individuels agissent dans un groupe social, agrégés les uns aux autres, jouant un rôle complémentaire à l'intérieur du collectif. Du coup, chaque individu peut être tenu pour dépendant des autres. L'idée d'*agir de*

soi-même suppose toujours un contexte, une collectivité, et un certain rapport à des usages communs, car nul individu n'est en mesure d'instituer lui-même un usage. En effet, la reconnaissance d'une façon individuelle d'agir n'est possible qu'à partir d'une « *tendance générale des gens* » : [une fête ne peut être inventée] « *par un seul homme, pour ainsi dire au petit bonheur, et [a] besoin d'une base infiniment plus large pour se maintenir. Si je voulais inventer une fête, elle ne tarderait pas à disparaître ou bien serait modifiée de telle manière qu'elle corresponde à une tendance générale des gens* » (Wittgenstein, 1982, p.32).

C'est cette tendance générale qui construit ce que Wittgenstein appelle un « *esprit commun* » (p.35). L'individu ne peut prendre réellement place comme sujet dans une collectivité, qu'à proportion de dispositions à agir construites pour lui et avec lui, dispositions qui résultent forcément de sa compréhension des raisons d'être des normes correspondantes⁴. L'idée qu'un individu ne puisse être pris pour un sujet anhistorique, et qu'il agisse selon un *esprit* qui serait commun à une collectivité, à une culture, à un peuple, n'est pas si récente. Elle avait été fortement conceptualisée déjà par Hegel. Hegel considère que tout peuple a une conscience de lui-même qui se manifeste sous la forme concrète d'un ordre éthique qui constitue ses mœurs, et une présupposition « *qui opère comme une nécessité : l'individu est formé dans cette ambiance et ignore tout le reste* » (Hegel, 1965, p.81). Cela n'a rien d'extravagant, si l'on admet qu'aucune société ne pourrait durer si ses membres ne partageaient pas profondément certains types d'émotions et certains types d'idées. Pour Hegel, tout individu est même assigné dans les limites de cet ordre qui le forme, totalité temporelle dans lequel son existence empirique est enfermée : « *les individus lui appartiennent ; chaque individu est le fils de son peuple et en tant que son État est en train de se développer, le fils de son époque ; nul n'est en retard sur son temps, encore moins le dépasse-t-il ; cette mentalité est la sienne, il en est le représentant ; c'est là ce dont il sort et où il se trouve* » (Hegel, 1963, p.49).

On trouvera une littérature sociologique abondante, après l'idéalisme hégélien et sa théodicée de l'Esprit, pour penser dans le même sens contraint le rapport de l'individu au collectif. L'œuvre de Durkheim avait été la première à étudier les *catégories de pensée* en les voyant comme des faits sociaux dans le cadre d'une conception du monde qui pèse de toute son autorité sur les individus, marquant ainsi l'origine sociale de toute pensée individuelle : la société ne saurait « *abandonner les catégories au libre-arbitre des particuliers sans s'abandonner elle-même* »

³ Outre le fait que cette question est l'une des grandes questions travaillées en sciences sociales, elle est étudiée en Théorie de l'action conjointe en didactique, à partir des travaux de Sensevy par exemple (Sensevy, 2011), car cette puissance d'agir concerne aussi bien les enjeux cognitifs que ceux liés aux ordres de phénomènes scolaires dits de socialisation (et de « citoyenneté »).

⁴ Opposer à la croyance en une structure logique *a priori* et intemporelle de la raison humaine, l'idée que la source de la pensée et de ses fonctions mentales pour tout individu se trouve dans son environnement social, conduit à comprendre la vie sociale comme un système de relations propre à une mentalité construite.

(Durkheim, 1912, p.29)⁵. Cette théorie a permis de développer au cours du vingtième siècle une conception forte de l'ordre du nécessaire dans la construction des sujets, pris dans les contextes variables des formations sociales (Rochex, 1993), et ce n'est pas faire injure à l'idée de sujet que de le poser dans son mouvement de normativité.

Dans cette perspective, ce que Wittgenstein désigne lui-même par l'idée d'un esprit commun, il l'appelle aussi un *nous* (Wittgenstein, 2006). Ce *nous* désigne les conceptions du monde ordinaires, forcément intériorisées par tous les membres d'un même groupe social. En voici une illustration possible : pendant l'été 2011, un présentateur météo comparait la sécheresse de 2011 à celle de 1976, et disait : « *il n'est malheureusement pas dans le pouvoir des ingénieurs de la météo de provoquer la pluie* ». Si le présentateur avait prétendu le contraire *nous* ne l'aurions pas cru, comme *nous* ne croyons pas que les anciens rois, ni les chamans Hopis dansant avec un crotale entre les dents, étaient capables de faire pleuvoir. Cette incrédulité relève de ce que Wittgenstein considère comme un système de jugement qui nous est commun, une image du monde qui est pour chacun de nous « *la toile de fond dont j'ai hérité* » (§94) dit-il. Comment cette *totalité de jugements* a-t-elle été héritée ? C'est la question première pour Wittgenstein. Il n'y a d'abord pas d'autre réponse possible que de voir ce système comme *transmis* (§170) à l'enfant : « *dès mon enfance, j'ai appris à juger ainsi* » (§128). Car l'enfant apprend les usages ordinaires des phrases en fonction des contextes qui leur donnent un sens en rapport avec des formes de vie où sont pratiqués ces jeux : « *l'enfant apprend à croire une quantité de choses. C'est-à-dire qu'il apprend à agir selon ses croyances. Petit à petit se forme un système de ce qu'il croit et, dans ce système, certaines choses sont inébranlablement fixées et d'autres sont plus ou moins mobiles* » (§144).

L'idée que ce *système* est transmis donne toute sa priorité à la question anthropologique de la forme de socialisation et d'éducation inhérente à toute culture, la transmission de ses propres normes aux enfants étant une activité vitale pour toute société. Il faut donc poser clairement qu'il y a des choses dont on apprend à ne pas pouvoir douter, et dont on jugera n'avoir aucune raison de douter. C'est d'abord ainsi que chacun apprend à juger « *en conformité avec l'humanité* » (§156). Que l'enfant apprenne en croyant l'adulte, cela signifie qu'il *acquiert* un système de jugement : « *ce système est quelque chose qu'un être humain acquiert par le biais de l'observation et de l'instruction. C'est intentionnellement que je ne dis pas "apprendre"* » (Wittgenstein, 2006, §279). Nous devons entendre cette proposition dans le sens où « *l'enfant croit ses maîtres et ses livres d'école* » (§263), et c'est là ce qui va constituer le « *socle de nos convictions* » (§248) et « *l'échafaudage de nos pensées* » (§211). Il importe d'articuler cette idée à la mission républicaine du système d'enseignement qu'il s'agit de défendre contre les dérives de la société de marché, dérives qui ont un effet très préoccupant sur la façon dont les enfants aujourd'hui apprennent et sur ce qu'ils apprennent hors de l'école⁶.

Si l'on essaie d'extraire de cette série de remarques une norme de description, on peut déclarer que « *ma vie consiste en ce qu'il y a beaucoup de choses que je me contente d'accepter* » (§344), et qui entrent dans l'usage ordinaire que je suis constamment appelé à en faire, dans toutes sortes de contextes. Il ne semble pas possible, pour un individu, de modifier des façons d'agir propres à une collectivité, et la raison principale qu'en donne Wittgenstein est la suivante : chacun est pris dans des jeux de langage, eux-mêmes enracinés dans des formes de vie, qui sont contraignants à proportion qu'ils sont l'expression véritable du troupeau⁷, dit-il, dont chaque individu fait forcément partie. Cela étant, la notion de « troupeau » ne doit pas être prise au sens fort où elle fut prise dans l'anthropologie fonctionnaliste, semblant réduire l'individu à la plus grande passivité. L'ordre social n'est jamais pourvu d'un tel pouvoir qui nous interdirait de comprendre les changements dont il est affecté. Mais d'un autre côté, aucun individu ne tombe de la lune avec son libre-arbitre. Ce qui devrait attirer l'attention de l'éducateur, c'est la façon dont Wittgenstein décrit finalement les jeux de langage entre le maître et l'écolier. En effet, aux

⁵ C'est d'ailleurs cette autorité qui seule explique de façon convaincante, selon Durkheim, la possibilité de la solidarité entre les individus, et leur goût éventuel pour agir les uns en faveur des autres.

⁶ Ce n'est pas l'objet du présent article, mais je pense par exemple aux travaux de Stiegler sur cette question.

⁷ Cité par Bouveresse (Wittgenstein, 1982, p.60-61).

multiples questions que l'écolier, depuis son plus jeune âge, ne manque pas de poser au maître (il pose également maintes questions à ses parents), le maître est censé répondre : « *cesse d'interrompre et fais ce que je te dis* » (§310) – et il est notoire que cette réponse est très fréquente dans les pratiques éducatives familiales. Mais nous nous tromperions sur la signification de cette proposition, si nous pensions que Wittgenstein prétend inutile pour l'élève de s'exercer à penser. L'idée de Wittgenstein est avant tout une idée pragmatiste : l'écolier, pour augmenter ses possibilités d'avancer correctement dans ses apprentissages, doit perdre l'habitude de poser *certaines* questions qui ne sont pas légitimes, en particulier toutes celles qui doivent être soustraites au doute. Ce point est très important, et peut-être trop négligé dans nos controverses actuelles sur l'éducation, car il n'y a pas de vertu épistémique à poser *n'importe quelle* question, au contraire. En ne posant plus n'importe quelle question et en acceptant de croire ce qui lui est dit par le maître (ou les parents), il apprend ainsi l'essentiel : *ce que signifie poser des questions*. En effet, il acquiert « *le jeu que nous voulons lui apprendre* » (§315), le jeu des questions, qui est un jeu d'apprentissage. Du coup, un certain nombre de questions ne viendront plus à l'esprit d'un individu normal, et certaines questions que l'on pourrait éventuellement poser deviennent même incompréhensibles⁸ : « *lorsqu'un enfant apprend le jeu de langage, il apprend en même temps ce qui est à examiner et ce qui ne l'est pas. Lorsqu'il apprend que c'est une armoire qu'il y a dans la chambre, on ne lui enseigne pas à douter si ce qu'il voit plus tard est toujours une armoire ou un décor de coulisse* » (§472).

En douter ressortirait d'une spéculation métaphysique. Il ressort de cela que la culture dominante d'une formation sociale est caractérisée par ce qui, pour elle, doit être pragmatiquement stable, et constituer le normatif dans lequel sont formés à agir tous les individus qui en sont membres. Wittgenstein en donne illustration par le fait qu'un enfant n'apprend pas que les livres existent, « *il apprend à aller chercher des livres* » (§476). Demander à un enfant d'aller chercher un livre est ce que Wittgenstein appelle un *fait empirique*, dans le sens où l'enfant réagit en allant chercher un livre, non en se demandant si les livres existent (§519). On peut donc conjecturer que pour tout individu, *agir de soi-même* c'est d'abord et paradoxalement agir selon les normes d'une culture donnée, en laquelle il a toute confiance. Mais aucun individu ne possède en lui-même la stabilité et la congruence normative qui caractérisent toute société considérée dans sa globalité. Il ne faudra pas non plus imaginer qu'un individu vivant socialement est plongé dans un collectif homogène, les formes de vie dans lesquelles un individu est formé sont multiples, comme l'ont établi les sciences sociales. D'autre part, rien ne prouve qu'un individu ainsi formé soit capable d'appliquer correctement en toute situation les règles apprises, comme si l'action de rapporter la situation concrète à une norme connue pouvait être en quelque sorte automatique.

2. Appartenance à un monde de pensée et ambiguïtés des institutions de pensée

Que les conceptions ne sont jamais des opinions d'individus isolés, mais qu'elles résultent d'une activité sociale, c'est ce qu'a montré le bactériologiste polonais Fleck, en étudiant l'évolution des

conceptions de la syphilis depuis la fin du XV^e siècle jusqu'au test de Wasserman en 1906 et aux débuts de la sérologie. Concernant la syphilis, il montra notamment que « *la maladie comme sanction du plaisir sexuel est une représentation collective d'une communauté religieuse* » (Fleck, 2005, p.77). C'est la détection d'un style de pensée commun, et la description que l'on peut en faire, qui a rendu nécessaire, selon Fleck, la construction d'un nouveau concept, celui de collectif de pensée, *thought collective* que Douglas propose de traduire par « monde de pensée » (Douglas, 1999, p.39). Fleck apporte un éclairage précieux sur le fait que les actions et les pensées d'un individu doivent être analysées d'abord du point de vue d'un collectif : « *si nous définissons un collectif de pensée comme la communauté des personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement, alors nous tenons en lui le vecteur du développement historique d'un domaine de pensée, d'un état du savoir déterminé et d'un état de*

⁸ Tout l'ouvrage *De la certitude* est nourri d'exemples de questions incompréhensibles (alors même que dans ce livre, Wittgenstein s'efforce de montrer l'importance d'enseigner à douter).

la culture, c'est-à-dire d'un style de pensée particulier. [...] Bien qu'un collectif de pensée soit composé d'individus, il n'est pas la simple somme de ces derniers. L'individu n'a jamais, ou presque jamais, la conscience du style de pensée collectif qui, presque toujours, exerce une contrainte absolue sur sa pensée, contrainte à laquelle il est tout simplement impossible de résister » (Fleck, 2005, p.74 et 77-78).

Le collectif se caractérise par des habitudes de pensée propres à un système enraciné dans son époque et fermé sur lui-même (c'est ce qui explique d'ailleurs les fortes variations qui peuvent exister entre sociétés). C'est le lien construit entre des concepts qui s'influencent réciproquement que Fleck appelle un style de pensée, déterminant pour chaque individu ce qu'il n'est pas possible de penser autrement : « *quand une conception imprègne suffisamment un collectif de pensée, quand elle pénètre dans la vie quotidienne, jusque dans la manière de parler, quand elle devient une évidence au sens premier du mot, alors une remise en cause apparaît comme impensable, inimaginable* » (p.56-57).

Le bénéfice principal que Fleck pense pouvoir mettre au compte de cette idée, c'est d'assouplir la rigueur normative selon laquelle les individus auraient de « bonnes ou mauvaises » façons de penser : quel que soit le contexte dans lequel agit tel ou tel individu, il agit forcément selon des habitudes et un conditionnement propres à un groupe donné. Dans la mesure où chaque groupe est contraint par sa propre *manière de voir*, historiquement construite, un individu ne voit jamais directement quelque chose, il le voit « comme ci » ou « comme ça », et il formule ce qu'il voit dans le style du collectif de pensée auquel il appartient. C'est en ce sens que l'on peut comprendre qu'il n'y a pas d'œil innocent, et il serait aisé d'illustrer cette proposition dans les différents domaines du jugement.

Cependant, les styles de pensée peuvent changer (p.115). Ce qui les entraîne à changer n'est pas la création unique d'un individu isolé, mais ce que Fleck appelle un *événement social*, venant répondre à une attente elle-même issue d'une tension qui traverse toute la société (p.136-138). Mais contrairement à ce qui a pu lui être reproché, Fleck ne veut pas faire du collectif de pensée un concept substantiel, il lui donne plutôt une signification fonctionnelle. En outre, à l'intérieur de tout groupe social peuvent fonctionner des collectifs stables mais restreints, et même des collectifs momentanés lorsque deux individus parlent ou agissent ensemble. Un style se compose d'interactions vivantes échangées dans un entrelacs de « *nombreuses lignes de développement de pensée qui se croisent les unes les autres et qui s'influencent mutuellement* » (p.33), tout individu faisant forcément partie de plusieurs collectifs de pensée.

Définir la notion d'institution en tant que simple convention entre des individus ne suffirait pas à résoudre un certain nombre de problèmes concernant ce qui rend une institution *légitime* aux yeux d'individus (Douglas, 1999, chap.4) : on ne peut donc retenir comme caractérisant une institution de simples « *arrangements pratiques purement utilitaires ou provisoires et reconnus comme tels* » (p.66) et « *des institutions ne peuvent évoluer en systèmes complets d'organisation de l'information à partir de conventions auto-régulatrices et spontanées* » (p.78)⁹. En effet, cela ne suffirait pas à expliquer comment des individus « *construisent une machine qui pense et prend des décisions en leur nom* » (p.81), autrement dit, comment « *nous transférons à des institutions la tâche de penser* » (p.99), alors que dans toutes les formes d'éducation on habitue les enfants à réagir selon un système taxinomique organisant tout leur vécu social, et que les classifications grâce auxquelles nous pensons, bien qu'elles nous soient rendues invisibles, « *nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale* » (p.114). Alors seule la thèse de la circularité des processus institutionnels peut nous permettre de comprendre le type de rapport des individus au(x) collectif(s) : « *les gens font les institutions, les institutions font les classifications, les classifications modèlent les actions, les actions appellent des noms, et les gens (...) répondent à ces noms, positivement ou négativement* » (p.117)¹⁰.

⁹ Il existe pourtant des courants de pensée qui ont tendance à considérer n'importe quel micro-usage comme étant déjà une « institution » ; de telles approches risquent de biffer toute hiérarchie normative dans la signification des usages.

¹⁰ Douglas s'explique sur cette thèse de circularité en prenant d'intéressants exemples (cf. : *ibid.*, chapitres 8-9).

Ainsi, tout le paradoxe tient dans le fait que *nous* faisons penser les institutions pour nous, et que « *pour penser la société, nous disposons des catégories que nous utilisons lorsque nous parlons de nous-mêmes avec les autres membres de la société. Ces catégories sont opérationnelles à tous les niveaux. Au sommet se trouvent les règles sociales les plus générales et, à la base, les règles sociales les plus spécifiques. (...) Comment pouvons-nous penser notre situation en société sans utiliser les classifications établies au sein de nos institutions ?* » (p.115).

Il nous est bien difficile, par exemple, de penser le rapport hommes/femmes autrement qu'en étant toujours déjà pris dans des classifications héritées de l'histoire de la division du travail, et particulièrement pour *nous* des rapports marchands qui ont envahi l'espace social – ce que Marx appelait la *marchandisation* de tous les rapports humains et de la vie en général (Marx, 1976)¹¹ : le rapport hommes/femmes est pris dans un style de pensée qui s'appuie sur des schémas de division du travail et d'autorité au sein de la catégorie familiale, et sur des jeux de pouvoir dans les rapports sexistes de séduction, d'emprise, de discrimination, etc.

Autrement dit, contrairement à ce qu'une tradition rationaliste nous a habitués à croire, si l'on imagine être en mesure de détecter chez l'individu une position de *sujet* dans certaines de ses décisions et de ses actions, cela ne se passe généralement qu'à la surface, ne concerne que des aspects mineurs de son existence, alors que pour les questions cruciales qui engagent des positionnements moraux par exemple, l'individu s'en remet aux machines à penser que sont les institutions. Certes, on voit mal comment la compréhension du rapport de l'individuel au collectif pourrait s'exempter d'un effort de clarification des procédés institutionnels de domination et d'assujettissement effectifs comme modes de subjectivation spécifiques à notre groupe social. Mais vouloir « *entreprendre de penser contre la pression de nos institutions, c'est se mettre dans la position la plus difficile et s'exposer aux résistances les plus fortes* » (Douglas, 1999, p.129). Du coup, les tentatives pour ne plus penser sur des rails, pour ne plus être pensé par les institutions et pour échapper à leur contrôle pourraient n'être qu'un trompe-l'œil, tant elles semblent conduire en bonne logique à l'apparition de nouvelles institutions, qui produisent de nouvelles classifications, qui développent de nouveaux styles de raisonnement, etc.

Cette circularité dans la fabrication des subjectivités pourrait interdire toute émancipation réelle de l'individu par rapport à son collectif de référence et d'appartenance, et dans ce cas aucune ingéniosité éducative n'y pourrait quelque chose. Si la critique de la marchandisation reste pertinente, il faut reconnaître que « *les difficultés logiques commencent lorsque nous essayons d'énoncer des idées objectives sur la société idéale* » (p.125). Un projet de société idéale où l'individu penserait librement en agissant de soi-même, pourrait n'être que l'une des catégories dans lesquelles nous sommes déjà pensés. Ayant son revers dans sa responsabilisation extrême, la revendication d'autonomie pour l'individu semble emprunter des termes qui sont eux-mêmes déjà prescrits à celui qui la revendique : « *elle correspond parfaitement aux exigences d'une culture individualiste. Elle fonctionne bien dans un système judiciaire où chaque personne doit être pleinement responsable, à moins de renoncer au statut même de personne* » (p.161).

Dans cette optique, le régime démocratique des pratiques sociales pourrait historiquement apparaître comme un horizon indépassable. La balance des rapports entre individu et collectif oscillant pour toujours entre la responsabilité qu'un individu doit au collectif, et ses revendications modérées, toujours déjà pensées dans l'esprit commun, susceptibles d'être entendues par ce collectif. Cette oscillation pourrait seule être vue comme la règle du jeu du changement dont les institutions peuvent être raisonnablement affectées. Comment pourrions-nous comprendre l'inscription de l'individu (et de l'enfant) comme membre actif des institutions de sens en vue de les faire évoluer ? Quelle pourrait être la capacité instituante de l'agent intentionnel ?

¹¹ Durkheim partageait probablement l'idée dominante selon laquelle l'universalisation du marché permettait d'ouvrir les sociétés et de diminuer l'ancien contrôle institutionnel qui s'exerçait dans les sociétés antérieures. Marx avertissait du contraire, en dévoilant l'illusion d'un monde qui serait devenu sans fétiche et qui terminerait l'histoire, alors qu'il s'agit d'un monde où fait rage l'organisation systématique de la marchandisation de la vie (Marx, 1976, tome 1).

3. Intentionnalité et institutions du sens

L'individu ayant la volonté de penser, de décider, d'agir, *i.e.* l'individu intentionnel, ne peut avoir élaboré le contenu de ses intentions que selon un milieu lui-même social, commun, et impersonnel. Ce milieu est formé par « *les institutions en tant qu'elles sont pourvoyeuses d'un sens que les sujets individuels peuvent, à leur tour, s'approprier* » (Descombes, 1996, p.15). Et l'on ne peut comprendre ce que veut, ce que dit et ce que fait un individu que si l'on partage avec lui une même forme de vie. Ce partage d'un même fond historique de manières de dire et de manières d'agir, entraîne logiquement le fait que nous pensons en gros de la même manière et que nous avons les mêmes pensées. « En gros » signifie que je ne compte pas ce qui relève du niveau des détails dans nos jeux de langages ordinaires, mais seulement ce que nous comptons nous-mêmes comme essentiel dans notre forme de vie.

Nous pourrions évidemment objecter que les significations ondulent à la surface de tous ces « détails », et même dans les plis ou l'implicite de nos énoncés, mais alors nous nous perdriions dans une forêt nominaliste, et nous ne saurions plus ce qui permet à deux individus de se comprendre. C'est en effet seulement ce que nous avons en commun, et ce qui entre nous *va de soi*, qui nous permet de nous comprendre : « *c'est dans le langage que les hommes s'accordent. Cet accord n'est pas un consensus d'opinion, mais de forme de vie* » (Wittgenstein, 2004, p.135), et c'est ce qui me permet d'avoir à l'esprit la couleur rouge lorsque quelqu'un me parle du rouge. Il n'y a donc aucune raison que j'ai la moindre hésitation, le moindre doute sur ce que signifie « rouge » lorsque quelqu'un m'en parle, du moment que je partage avec cet interlocuteur des « *institutions communes qui permettent d'assigner le sens* » (Descombes, 1996, p.94). Autre exemple : que l'on soit de droite ou de gauche dans une démocratie actuelle, on a en commun la définition de certaines valeurs dites de gauche, et l'on pourrait être surpris ensemble par un individu qui se dirait de gauche tout en recherchant le luxe dans son mode de vie. Il n'est pas question de s'interroger sur la vérité d'une telle attribution de « valeurs de gauche », mais de constater que, dans l'esprit commun, la règle du jeu politique instituée comprend la définition commune de valeurs instituées et qualifiées « de gauche », même si – on peut le concéder – la gauche n'a pas le monopole du cœur, et même si, pour diverses raisons, un individu peut décider de voter plutôt à droite. Pour chacun, la règle du jeu politique engage des définitions et répond à des coutumes, des usages, des institutions.

Cela ne signifie pas pour autant que le sens de l'éducation soit d'éradiquer chez l'élève toute possibilité de doute. Ce serait un faux-sens sur la pensée de Wittgenstein. Nous le comprenons par exemple lorsqu'il écrit : « *les questions que nous posons et nos doutes reposent sur le fait que certaines propositions sont soustraites au doute – sont, pour ainsi dire, comme des gonds sur lesquels tournent nos questions et nos doutes* » (Wittgenstein, 2006, §341, p.98).

Apprendre à douter, c'est d'abord apprendre à savoir poser des questions, et *savoir* poser des questions, c'est *savoir* ne pas poser n'importe quelle question. Les certitudes acquises sont comme des gonds solides autour desquels peuvent alors légitimement tourner nos questions et nos doutes (§354, p.103). Apprendre d'abord à maîtriser des jeux de langage ordinaire, c'est ce qui rendra possible ensuite une inventivité dans les actes de parole. Voici toute la difficulté si l'on cherche à savoir comment un individu peut agir *de soi-même* : on ne peut sans contradiction le concevoir uniquement à partir de l'appartenance, car il faut bien qu'il y ait un sens intentionnel à la notion d'individu pour que ces relations aient elles-mêmes un sens. Pour former un collectif, les individus dépendent les uns des autres et sont institués par leurs relations à l'intérieur du collectif. Et c'est ce système d'intentionnalité et de relations qui constitue un monde au sens de Fleck, un style de pensée sous-jacent à toute relation entre des individus d'un même collectif, et les raisons qui les font entrer en relation. Les individus doivent alors être considérés sous l'aspect de ces raisons. Si nous voulons comprendre ce qu'est l'intention, les raisons ne sauraient être réduites à des faits empiriques ou pratiques. L'intention demande à considérer les faits comme des faits institutionnels – c'est-à-dire gouvernés par des règles – qui seuls donnent leur sens aux actions. Pour paraphraser Wittgenstein, si je dis que ma main gauche « donne » un livre à ma main droite, je ne dis pas la même chose que si je déclare avoir donné un livre à Xavier : dans le premier cas, donner signifie simplement le fait physique et pratique de changer

de main, dans le deuxième cas, changer de main signifie *donner* au sens institutionnel du don défini par l'esprit commun qui est le nôtre, car dans ce deuxième cas le livre n'est pas simplement *passé* d'une main à une autre.

Ce dernier point est décisif, car seul il permet d'expliquer le sens d'une action intentionnelle, et donc le sens de l'autonomie : ce n'est pas parce qu'elle serait causale qu'une règle commune ferait agir un individu, mais parce qu'elle est normative, parce qu'elle lui dit *dans quel sens* les choses peuvent être faites. La règle doit alors être vue comme « *une norme que les gens suivent parce qu'ils veulent s'en servir pour se diriger dans la vie* » (p.257), et c'est bien là le roc dur de l'idée d'autonomie. Nous en arrivons ici à souligner toute l'importance de ce qui a été présenté au départ comme la mentalité dans laquelle se jouent les relations sociales des individus membres d'un collectif partageant les mêmes normes morales, et ce que nous avons considéré comme un monde de représentations sociales qui forment « *l'esprit objectif d'une société, leur caractère normatif de règles. Or des règles n'existent quelque part que si les gens estiment qu'elles doivent – ou du moins qu'elles devraient en général – être appliquées. [...] Les structures de l'esprit sont plutôt comme la loi, que nul n'est censé ignorer, que comme des lois physiques* » (p.266).

En somme, l'esprit objectif est pris par Descombes comme un système institutionnel de *possibilités* de relations sociales : « *elles sont inculquées aux individus de façon à rendre possible de la part de chacun d'eux des conduites coordonnées et intelligibles du point de vue du groupe* » (p.294). En tant qu'elles sont les manières de pensée d'un esprit commun, nous avons vu que ces institutions *donnant le sens* doivent d'abord avoir été transmises, car nul ne peut s'enseigner à lui-même un contenu de pensée, une signification préalable et partageable.

Cela n'est pas sans effet sur la conception que l'on peut avoir de l'éducation en général. Pour comprendre la relation éducative et didactique, il faut comprendre ce qui se passe lorsqu'un enfant reçoit une signification, et comment cette conjonction pèse sur la signification même de l'éducation. En effet, l'enjeu est de savoir si (et comment) l'enfant peut apprendre à *s'engager de lui-même* sur le plan des valeurs et de ces idées communes qui lui sont transmises, de façon à entrer dans un régime de significations collectives mais en devenant progressivement lui-même un sujet normatif des institutions.

La progressivité dont je parle à présent peut être vue comme un procès dans le milieu de l'esprit objectif des démocraties, et de leurs institutions sociales. Car il entre dans la définition des démocraties en tant que mode d'organisation de la vie collective, que l'individu apprenne à *agir de soi-même*. Pour honorer ce que veut dire *donner* une éducation, la mission éducative dans la forme scolaire des démocraties doit donc assurer pour chaque enfant la transmission de ses institutions du sens, mais forcément aussi la transmission d'une puissance à *agir de soi-même*, qui définit le sens de cette transmission. C'est en cela que la société dans laquelle aujourd'hui nous vivons ne saurait absolument pas être la clôture d'un récit : il paraît raisonnable de penser au contraire que notre monde démocratique ouvre plus que jamais l'horizon de l'histoire, car il repose « *sur l'idée d'une forme de vie humaine supérieure à la simple vie sociale* » (p.303).

Perspectives

La mission déclarée de la forme scolaire d'éducation en démocratie est d'autoriser l'élève à se dégager un jour en tant qu'individu, à se poser comme sujet dans les collectifs, à trouver sa place dans un devenir-citoyen.

En effet, l'appropriation d'une mentalité, d'un monde de pensée, d'un style de pensée, s'il s'agit du style démocratique – au sens le plus exigeant que l'on puisse donner à la démocratie en tant que forme de vie – paraît incompatible avec le fait de n'être qu'un particulier impersonnel dans un troupeau unidimensionnel. Il paraîtrait donc contradictoire que les institutions de la démocratie ne produisent qu'un conformisme conduisant les particuliers « à n'avoir aucune voix dans leurs mots » (Cavell, 2003, p.226).

N'est-ce pas, cependant, ce qui retient la forme de vie démocratique dans son élan créateur ? Qu'il y ait dans les démocraties une tension, une discordance entre un monde de pensée conformiste et un monde de pensée créatif, c'est ce qui semble en faire tout le caractère paradoxal. Car si l'individu est membre d'un monde, la visée historique de la démocratie voudrait qu'il ne s'y sente pas emmuré, mais qu'il y apprenne à prendre la parole, et à trouver sa voix, au sens où Cavell travaille cette idée (Cavell, p.2003), puisque ce qui résiste, c'est que « *je n'ai pas le même rapport à mes actions et à mes paroles qu'à mon voisin et à ses paroles* » (Laugier, 2007, p.114). La ou les perspectives que nous sommes en droit de vouloir construire pour l'école, viseraient à y développer des usages sociaux et scolaires qui ne soient pas uniquement normalisateurs. Nous n'avons sans doute pas suffisamment exploré cette piste didactique, qui rejoint la préoccupation que formule Cavell en termes de *voix*. L'antidote, si l'on peut dire, le *pharmakon* de l'institution scolaire pourrait être, dans son principe, le développement ingénieux d'institutions qui soient, dans leur destination, *spirituelles* au sens d'abord où Freud entendait ce mot : « *On ne sera que trop porté à englober dans le patrimoine spirituel d'une civilisation ses idéals, c'est-à-dire ses jugements relativement à ce qui est le plus élevé et à ce qu'il est souhaitable d'accomplir* » (Freud, 1971, p.19).

Comment imaginer des institutions qui puissent être dites « spirituelles » ? Ces institutions seraient forcément sociales, institutions du sens, mais elles consisteraient en des ingénieries susceptibles de contribuer à produire une plus grande puissance d'agir pour l'individu-sujet : « *elles sont sociales en ce sens que l'activité de l'individu va se conformer à une manière de faire instituée en dehors de lui. Elles ne sont pas sociales en ce sens qu'elles ne règlent nullement la vie du particulier, mais plutôt la transition du particulier à l'individu, sa libération* » (Descombes, 1996, p.307-308).

Ces institutions, il serait certes commode de les réunir sous le nom d'*institutions spirituelles*, de façon à les identifier comme le véritable horizon éducatif de la démocratie où l'individu deviendrait créateur de démocratie, celui qu'envisageait déjà Dewey (1939). La signification de cette créativité démocratique pourrait être vue comme *laïcisation du travail spirituel sur soi*, par lesquelles on ferait pratiquer aux élèves des exercices non religieux, ce que Descombes appelle encore autrement « institutions mentales », et qui serait un vocable plus approprié, c'est-à-dire des « formes » institutionnelles d'exercice *sur soi*, mais en vue de vivre bien parmi les autres (Descombes, 1996, p.302-303). C'est ici que commence nécessairement l'enquête sur des ingénieries didactiques, comme institutions mentales capables de donner une signification plus complète à l'idée d'*agir de soi-même*, c'est-à-dire plus élaborée et plus conforme au monde de pensée de la démocratie, en *invitant* le sujet à se dégager en tant qu'individu (p.304). Trouver sa *voix* signifie dans cette perspective que l'élève ne parlera pas d'une même voix au milieu des autres, mais qu'il parlera *avec* les autres, dans une forme de relation qui institue des libertés dans des *pratiques* de parole (p.306-308).

Bibliographie

- CAVELL S. (2003/1994), *Un ton pour la philosophie*, (Traduction par S. Laugier & E. Domenach), Paris, Bayard.
- CANGHILEM G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DESCOMBES V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Minuit.
- DESCOMBES V. (2004), *Le complément de sujet*, Paris, Gallimard.
- DEWEY J. (1939), *Creative democracy*,
<http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>
- DOUGLAS M. (1999/1986), *Comment pensent les institutions*, (Traduction par A. Abeillé), Paris, La Découverte.
- DURKHEIM E. (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Presses Universitaires de France.

- FLECK L. (2005/1935), *Genèse et développement d'un fait scientifique*, (Traduction par N. Jas), Paris, Les belles lettres.
- FREUD S. (1971/1927), *L'avenir d'une illusion*, (Traduction par M. Bonaparte), Paris, Presses Universitaires de France.
- GRMEK M. D. (1997), *Le legs de Claude Bernard*, Paris, Fayard.
- HEGEL G. W. F. (1963/1837), *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, (Traduction par J. Gibelin), Paris, Vrin.
- HEGEL G. W. F. (1965/1837), *La raison dans l'histoire*, (Traduction par K. Papaioannou), Paris, 10/18.
- LAUGIER S. (2007), « Subjectivité et agentivité », *Vincent Descombes. Questions disputées*, Bruno Gnessounou & Cyrille Michon (éd.), Nantes, Cécile Defaut, p.103-150.
- MARX K. (1976/1867), *Le Capital, Tome 1*, (Traduction par J. Roy), Paris, Editions Sociales.
- ROCHEX J.Y. (1993), *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*, *Futur antérieur*, 19/20.
- SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.
- VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WITTGENSTEIN L. (2004/1953), *Recherches philosophiques*, (Traduction par. F. Dastur et al., E. Rigal), Paris, Gallimard.
- WITTGENSTEIN L. (1982/1969), *Remarques sur le rameau d'or de Frazer*, (Traduction par J. Lacoste), Lausanne, L'âge d'homme.
- WITTGENSTEIN L. (2006/1969), *De la certitude*, (Traduction par D. Moyal-Sharrock), Paris, Gallimard.