



HAL
open science

Les objets de l'éducation. Quelle ontologie ?

Laurent Jaffro

► **To cite this version:**

Laurent Jaffro. Les objets de l'éducation. Quelle ontologie?. Revue de Métaphysique et de Morale, 2007, 56 (4), pp.429-448. 10.3917/rmm.074.0429 . halshs-00162673

HAL Id: halshs-00162673

<https://shs.hal.science/halshs-00162673>

Submitted on 15 Jul 2007

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.

Les objets de l'éducation : quelle ontologie ?

Dans la formule qui fait le titre de cette étude, « éducation » désigne la formation qui est donnée par des enseignants à des élèves dans une institution scolaire. Selon cet usage, l'éducation et l'instruction ne sont pas opposées. « Objets » ne désigne pas les objectifs ou fins de l'éducation, mais les choses réelles, et susceptibles d'être identifiées, que le procès éducatif est supposé faire découvrir et faire comprendre aux élèves, avec lesquelles il s'agit, en somme, de les familiariser.

On considère souvent que la philosophie de l'éducation a pour domaine de prédilection la question des fins de l'éducation. Cela a l'avantage de lui attribuer une position de surplomb et de la présenter comme une entreprise qui, si ambitieuse soit-elle à propos de la question des fins, demeure assez modeste quant à la question des moyens qu'elle préfère éventuellement déléguer à d'autres approches, plus expertes. En outre, la philosophie de l'éducation, ainsi entendue, est une activité essentiellement normative, puisqu'il lui revient de dire quels sont les buts que doivent poursuivre les institutions éducatives. Un regard sur l'histoire de cette discipline suggère que les réponses proposées, en général, consistent en un certain dosage entre deux options, celle qui présente la socialisation comme fin principale, et celle qui souligne plutôt l'élaboration de l'autonomie – ou encore un dosage entre adaptation au monde contemporain et conservation des savoirs, entre professionnalisation et acculturation, etc. Cet aspect de la philosophie de l'éducation est le mieux connu.

Il est évident que l'éducation est la matière d'une science pratique – mieux, d'une science à la fois morale et politique. Il serait vain de contester que toute philosophie de l'éducation supporte des valeurs et des normes nécessairement déterminées et, de ce fait, entre en discussion avec les valeurs et les normes communes. Cependant, la philosophie de l'éducation pourrait gagner à se présenter simultanément comme une entreprise partiellement théorique, aux enjeux normatifs évidents, mais seconds. On ne doit pas prendre prétexte du caractère normatif de la philosophie de

l'éducation pour renoncer à aborder certains problèmes du processus éducatif comme des questions théoriques, intéressantes par elles-mêmes. S'il faut toujours garder un œil sur les questions normatives, il importe de ne pas réduire la philosophie de l'éducation à une discipline purement pratique. C'est ce à quoi invite notre question.

Cette question, en tant qu'elle porte sur le genre de réalité qu'ont les objets auxquels l'éducation initie les élèves, peut être dite ontologique. *A priori* très générale, elle devrait être posée de manière différenciée, dans la mesure où, comme le montre un peu de familiarité avec l'expérience éducative, ce que l'on appelle l'éducation est en soi un ensemble hétérogène d'éducatifs particuliers dont les contenus, les méthodes, les contextes sont bien divers. Ainsi, il paraît évident que ce avec quoi l'enseignement de la technologie est supposé familiariser les élèves n'est pas de même nature que ce à quoi l'enseignement de l'anglais est supposé les faire accéder. Il ne s'agit pas seulement de la diversité de disciplines, puisqu'à l'intérieur même d'une discipline donnée il y a souvent plusieurs types d'objets. Par exemple, l'enseignement d'une langue vivante ne concerne pas seulement les compétences linguistiques orales et écrites, mais aussi l'enseignement des cultures attachées à cette langue et l'initiation aux littératures constituées dans cette langue – et inversement. De la même façon, l'enseignement de la technologie porte sur des types d'objets variés, depuis la description de certains processus sociaux et économiques (comme la commercialisation d'un produit) jusqu'à des objets techniques savants (comme les automatismes pilotés par ordinateur), et les méthodes mises en œuvre par cet enseignement vont de l'histoire des techniques jusqu'à l'application de théories élémentaires, qu'il s'agisse de l'étude de l'informatique ou des énergies. Ceci est vrai aussi de disciplines d'enseignement dont l'unité semble, à première vue, moins problématique. À l'intérieur même de l'enseignement des mathématiques ou du français, on ne saurait nier que plusieurs « choses » et genres de choses sont enseignés. La différenciation des objets de l'éducation ne tient pas à la seule diversité extrinsèque des disciplines, mais aussi à leur diversité intrinsèque, c'est-à-dire au fait qu'elles sont des rassemblements d'activités et de savoirs qui, s'ils sont complémentaires, sont bien divers. Ce qui fait l'unité d'une discipline d'enseignement ne peut pas être l'homogénéité, puisqu'elle n'existe pas, mais la solidarité des éléments divers dont elle se compose, c'est-à-dire le fait que tel élément est nécessaire aux autres éléments de la discipline. Par exemple, si jamais l'enseignement des civilisations

britannique et américaine n'était pas indispensable à l'enseignement de la langue anglaise, on pourrait se demander s'il reste une raison de le maintenir dans la discipline qui s'appelle « anglais » à l'école. Bref, la diversité des objets de l'éducation tient à la diversité des éléments dont les disciplines se composent, et non à la seule diversité de ces disciplines.

La question des objets devrait être posée de manière différenciée. Cela signifie qu'elle ne peut pas recevoir de réponse substantielle générale. Mais cela n'interdit pas d'indiquer dans quels termes généraux cette question se pose et quels sont les traits communs aux diverses réponses qu'elle peut recevoir dans chaque contexte particulier. C'est le but de cette étude, dont la méthode est conceptuelle – en s'appuyant sur une argumentation plus formelle qu'empirique, elle procède par l'analyse de notions et l'étude des relations que ces notions peuvent entretenir. Les définitions des notions et les arguments qui prennent appui sur ces définitions sont mis au service de thèses qui portent sur l'essence de l'éducation et, solidairement, sur ce qu'est une bonne éducation.

Objets de l'éducation et objets de la science

Qu'est-ce qu'un objet de l'éducation ? C'est ce dont il est question dans telle situation éducative particulière, c'est-à-dire ce dont on traite, ce à quoi on a affaire quand on apprend ou que l'on enseigne quelque chose de déterminé. Procédons par élimination.

Si l'on part de cette définition, et si l'on considère les missions que l'on s'accorde à reconnaître aux disciplines scolaires, il est clair que ces disciplines ne sont pas à proprement parler des objets de l'éducation. L'histoire en tant que discipline, par exemple, n'est pas un objet de l'enseignement de l'histoire – dans lequel il faut naturellement inclure des éléments de géographie. Lorsque je dis « j'enseigne l'histoire », ce n'est pas dans le même sens que lorsque je dis « j'enseigne l'exode rural en France de 1945 à 1975 ». C'est vrai à plus forte raison des disciplines dont la diversité intrinsèque est encore plus marquée, comme l'enseignement du français. Bien sûr, il peut arriver à un enseignant d'histoire de prendre l'histoire comme objet (et sans doute doit-il le faire), c'est-à-dire de familiariser les élèves avec l'histoire elle-même comme savoir : cela n'est pas seulement un but de cet enseignement, cela peut aussi en

constituer un moment. Et cela est vrai sans doute de toutes les disciplines dans la mesure où elles sont capables d'une certaine réflexivité. Mais cela reste occasionnel. Bref, les disciplines scolaires peuvent se prendre elles-mêmes à l'occasion comme objets, mais elles ne constituent pas ordinairement les objets de l'éducation. Ce qui vient d'être indiqué est banal, mais néanmoins cela ne l'est pas du point de vue des enseignants qui, parfois, vont si loin dans la sacralisation de leur discipline qu'ils considèrent qu'elle constitue le contenu même de ce qu'ils enseignent.

Si on ne peut pas identifier les objets aux disciplines scolaires – on déçoit ainsi ceux qui croient que déterminer les contenus de l'enseignement revient à faire ou non de la place à telle ou telle discipline –, on ne peut pas non plus les identifier sans précaution aux savoirs, aux humanités ou aux sciences auxquels ces disciplines ont pour fonction d'introduire les élèves. En revanche, on doit se demander si les objets de l'éducation ne sont pas, sinon identiques avec les objets des savoirs, des sciences, des techniques et des humanités, du moins en relation très étroite avec eux. Bien entendu, cela suppose que l'on puisse identifier clairement les objets de tel secteur de la culture ou de telle science particulière. C'est une entreprise qui ne pourrait être menée à bien que si elle entrait dans le détail. Quoi qu'il en soit, on peut se risquer à dire que parmi ces objets des savoirs, il y a des œuvres (notamment des œuvres littéraires), des objets mathématiques, des raisonnements, des constructions symboliques, des techniques, des lois de la nature, des compétences pratiques, peut-être aussi des règles de conduite, etc. Cette liste est ridiculement courte par rapport à celle qu'il conviendrait de dresser. Par commodité, appelons tout ceci les objets de la science – l'expression peut sembler « positiviste » dans le vieux sens du terme, mais la thèse qui va être défendue ne l'est pas, puisqu'elle n'identifie pas les objets de l'éducation aux objets de la science.

À propos des objets de la science, il convient de se poser une question : ces objets sont-ils définissables et même simplement identifiables indépendamment de la science particulière qui les examine ou du secteur de la culture dans lequel ils s'insèrent ? À cette question, la réponse est négative. C'est évident pour ceux dont le métier ou la situation les fait participer à la vie de la science. Ils acceptent ainsi volontiers l'idée selon laquelle, par exemple, ce que nous savons vraiment sur le vivant, c'est ce que nous en apprennent les sciences biologiques. Savoir vraiment ce qu'est le vivant, c'est connaître ces sciences, c'est-à-dire être bien informé de leur état actuel.

Bref, le vivant n'est pas un objet définissable ni même identifiable à l'extérieur des sciences biologiques. Cette thèse avait été ardemment défendue en 1942 par Robin G. Collingwood dans son *Nouveau Léviathan*. Si on dit qu'il n'existe pas d'objet de science qui soit identifiable en dehors de cette science, on peut être taxé d'idéaliste et cela à juste titre, si on donne un sens modéré au terme. Les scientifiques qui pensent que c'est la science qui propose la moins mauvaise compréhension de son objet sont idéalistes en ce sens-ci¹.

Il a été indiqué que les objets de l'éducation sont étroitement liés aux objets de la science – en donnant à ce terme à peu près l'étendue qu'a « le savoir » dans l'usage laudatif de l'expression, c'est-à-dire en incluant les humanités, mais aussi des techniques. Ces objets de la science, a-t-il été dit, ne sont pas définissables ni même identifiables en dehors de la science. Quant aux objets de l'éducation, sont-ils définissables ou identifiables de l'intérieur de la discipline scolaire concernée, ou même de l'intérieur de l'institution scolaire dans son ensemble ? Non, parce qu'ils tiennent leur définition et leur identité des objets de la science auxquels ils sont très étroitement liés. Pour dire les choses autrement, s'il peut arriver que les objets de l'éducation semblent définissables et identifiables de l'intérieur d'une discipline scolaire, c'est dans la mesure où cette discipline scolaire participe d'une science ou en est un exercice.

La thèse qui est proposée concurrence une thèse très populaire, celle de la transposition didactique, avec laquelle il convient de ne pas la confondre.

Thèse A : Les objets de l'éducation ne sont pas définis par l'éducation, mais sont pris parmi les objets de la science qui, eux, sont définis par la science, selon son état au sein de la société.

Thèse B : Les objets de l'éducation sont définis par l'éducation qui est, au moins partiellement, un processus de transposition des objets de la science qui, eux, sont définis par la société. En profondeur, le moteur de la transposition n'est ni la science, ni l'éducation, mais c'est la société qui agit à travers les institutions scientifiques comme à

¹ Il est frappant, dans la controverse nord-américaine sur l'enseignement de l'évolutionnisme darwinien, que l'on fasse comme s'il y avait un objet, le phénomène de la vie, identifiable indépendamment de toute science susceptible de l'explorer. Si on met en concurrence la thèse du projet intelligent et la théorie darwinienne, c'est que l'on suppose qu'elles sont deux manières incompatibles et rivales d'aborder un même objet. En fait, comme il n'existe pas à proprement parler de théorie du projet intelligent qui soit une science du phénomène de la vie – comme on le sait depuis Hume et Kant –, il est impossible que la théorie du projet intelligent nous apprenne quoi que ce soit sur ce point. Cette discussion ne doit pas être confondue avec la question de savoir si la théorie darwinienne est susceptible d'être complétée ou améliorée.

travers les institutions éducatives, et qui fait passer certains objets de la science dans le système éducatif².

Selon la thèse A, il n'y a pas vraiment de transposition didactique dans le processus éducatif, parce que, s'il y a deux niveaux d'objets, il n'y a qu'un seul niveau de science. Sans que cela soit incompatible avec l'inscription sociale de la science, c'est la science, et non la société, qui est le premier principe de la définition des objets de la science, parmi lesquels sont pris les objets de l'éducation. Selon la thèse B, la dépendance des objets de l'éducation à l'égard des objets de la science n'est pas directe, parce qu'il existe un régime proprement scolaire du savoir, au sein duquel les objets de l'éducation sont définis. La science n'est pas le premier principe de la définition des objets de l'éducation. Si certains contenus du « savoir savant » passent dans le « savoir scolaire », c'est sous la pression de la société.

Selon la thèse A, les objets de l'éducation sont pris parmi les objets de la science, mais de quelle manière ? Selon un choix, et non selon une pression mécanique, sauf à considérer que l'éducation n'est pas adossée aussi à la rationalité, mais à la seule pression de la société, entendue comme un agent massif et aveugle. Si l'on fait le choix – qui n'est pas seulement théorique – de soutenir que les objets de l'éducation sont choisis, il y a au moins deux contraintes dans le choix de ces objets : 1 / Il convient qu'ils méritent d'être fréquentés, c'est-à-dire qu'ils constituent des éléments significatifs et fondateurs de la science concernée, qu'ils soient élémentaires, en somme, par rapport à une progression dans cette science. 2 / Il convient qu'ils soient accessibles, c'est-à-dire qu'ils soient élémentaires par rapport à une progression scolaire dont les conditions dépendent fortement de l'état de la société. Il faut noter qu'il n'y a pas nécessairement d'harmonie entre la détermination de ce qui est scolairement (pédagogiquement) élémentaire et la détermination de ce qui scientifiquement élémentaire³.

La question de l'élémentaire est très difficile parce qu'elle requiert au moins deux choses : 1 / que l'on détermine si la science comporte des éléments et lesquels

² La notion de « transposition didactique », initialement élaborée par Michel Verret (*Le temps des études*, 2 vol., Paris, Honoré Champion, 1975) a été développée notamment par Yves Chevallard (*La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985). Voir Jean-Paul Bronckart et Itziar Plazaola Giger, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97-98 (1998), pp. 35-58.

³ Par exemple, à supposer que l'on ait raison de considérer que les notions de stylistique française et le jargon dans lequel elles s'expriment sont élémentaires pour une progression dans la science, en l'occurrence dans tel secteur déterminé des humanités comme la littérature, il reste à déterminer si ces notions sont élémentaires du point de vue d'une progression scolaire.

aujourd'hui ; 2 / maintenant que l'on sait qu'il existe des éléments qui méritent d'être fréquentés, il faut aussi se demander s'ils sont accessibles dans l'institution scolaire, c'est-à-dire s'ils sont pédagogiquement élémentaires. Il y a donc au moins deux manières de mal déterminer l'élémentaire à l'école : soit que l'on définisse l'élément pédagogique sans justification scientifique ; soit que l'on fasse d'un élément scientifique la justification d'un élément pédagogique sans avoir de considération pour les exigences et les difficultés de la progression des élèves. Il y a encore au moins deux autres façons de mal déterminer l'élémentaire : on peut tout simplement se tromper sur ce qui est scientifiquement élémentaire, comme on peut se tromper en croyant que telle chose est pédagogiquement élémentaire, eu égard aux capacités des élèves. Ces deux dernières erreurs sont des erreurs d'appréciation. Les deux premières erreurs sont en réalité des fautes.

Si c'est aussi rationnellement (et pas seulement mécaniquement) que les objets de l'éducation sont choisis parmi les objets de la science, c'est de la manière qui a été indiquée, c'est-à-dire par la considération de l'élémentaire, selon ses deux dimensions. Mais entre l'élémentaire pédagogique et l'élémentaire scientifique, disait-on, il n'y a pas nécessairement d'harmonie, en raison du degré de complexité que les sciences ont atteint à l'époque contemporaine en même temps que l'on s'est efforcé d'organiser leur diffusion dans la société. Sommes-nous dans une situation, aujourd'hui, qui favoriserait une réflexion ordonnée sur cette question-là et qui chercherait à déterminer ce qui est élémentaire au regard des développements contemporains du savoir et ce qui est élémentaire au regard des processus d'apprentissage et des nécessités sociales, afin de comparer ces deux élémentarités et de les mettre autant que possible en rapport ? Nous sommes très éloignés de l'âge des Idéologues, c'est-à-dire de l'époque où l'on mettait en œuvre la double détermination de la genèse des connaissances, dans l'ordre de la science, et de la progression des apprentissages, dans l'ordre de l'école. Il est possible que la notion d'élément, dans les sciences, soit devenue aujourd'hui si problématique que le lien entre l'élémentaire pédagogique et l'élémentaire scientifique en soit complètement obscurci. Mais comment le saurons-nous, si aucune réflexion de ce type n'est organisée par les producteurs du savoir et si la politique d'éducation sacrifie toute politique de la science au nom de l'argument paresseux qui fait de la société l'acteur principal en cette matière ?

La thèse A a l'avantage d'éviter les présupposés lourds qui sont attachés à la notion en vogue de transposition didactique, et dont le premier est celui de la primauté que le point de vue sociologique, en matière éducative, aurait sur toute autre considération. La notion de transposition didactique suppose qu'il existe des savoirs scolaires d'un côté et de l'autre des savoirs « savants » ou « académiques », et que la question est de « transposer » les seconds dans les premiers. Si on a deux niveaux de science, alors il y en a un qui est une dégradation ou au moins une déformation de l'autre, sinon son ersatz. Par suite, on ne voit pas bien comment s'articulent alors l'élémentaire à l'école et l'élémentaire dans la science. Cette articulation n'est pas nécessaire puisqu'il n'est pas nécessaire, dans cette conception, de savoir comment les objets de l'éducation sont choisis parmi les objets de la science, tout simplement parce que l'idée (sociologique) de transposition didactique est que c'est la société qui détermine quels savoirs savants (nouveaux) à tel moment sont susceptibles de pénétrer l'univers scolaire et de s'y adapter. On voit ici que le conflit entre une philosophie de l'éducation et une sociologie de l'éducation touche aux principes. On peut cependant ne pas se satisfaire de ce « tout ou rien » qui suggère que sauf à nier l'existence de la pression de la société on ne saurait prétendre déterminer rationnellement les objets de l'éducation.

Constructivismes

Les objets de l'éducation sont dans une double relation, d'une part avec les processus d'apprentissage, d'autre part avec les objets de la science. La considération des objets de l'éducation permet de distinguer des formes de constructivisme qui sont souvent confondues. Appelons « thèse constructiviste commune », dans le domaine de l'éducation, la thèse selon laquelle les objets n'existent pas indépendamment du processus par lequel les sujets de l'apprentissage les construisent. Cette thèse est prise dans sa généralité : on néglige les différences, importantes, entre ses diverses applications selon les champs – la « construction » de la signification d'un texte n'est pas de même nature que la construction d'une notion mathématique ou encore d'une notion technologique.

Il est très difficile de ne pas adhérer à la thèse constructiviste commune, selon laquelle les objets n'existent pas *indépendamment* du processus par lequel les sujets de l'apprentissage les construisent, du moins si on remarque qu'elle ne se confond pas avec ce que l'on peut appeler la thèse constructiviste forte, selon laquelle les objets n'existent pas *en dehors* du processus par lequel les sujets de l'apprentissage les construisent.

La différence entre ces deux thèses est que la thèse commune affirme une relation nécessaire entre les objets de l'éducation et un processus de construction par les élèves, tandis que la thèse forte affirme une réduction des objets à ce processus de construction. Cette thèse forte est antiréaliste si on entend par « antiréalisme » la conception selon laquelle les objets ne sont rien par eux-mêmes en dehors de leur construction par les sujets de l'apprentissage. La thèse commune n'est pas par elle-même antiréaliste. Dire que les objets de l'éducation n'existent pas indépendamment d'un processus d'apprentissage n'est pas dire qu'ils ne sont rien en dehors de lui ; mais c'est admettre que ces objets ne peuvent être appréhendés autrement que dans leur relation avec ce processus.

Il faut comparer la manière dont les problèmes se posent quand il est question des objets de la science seulement avec la manière dont ils se posent quand il est question aussi des objets de l'éducation. Ces deux thèses ont leurs analogues dans le domaine de la science, à propos de la réalité de ses objets. Il est raisonnable de soutenir que lorsqu'il s'agit des objets de la science, on a de bonnes raisons de résister à la thèse constructiviste forte, mais cela reste une question ouverte de savoir si on doit ou non accepter la thèse constructiviste commune. Sans reprendre le débat ancien, et toujours aussi vif aujourd'hui, entre le réalisme et l'idéalisme, sous leurs diverses formes, il importe de rappeler que les positions théoriques extrêmes, quant à la réalité des objets de la science – qu'elles consistent dans la forme la plus robuste de réalisme ou dans le scepticisme outré –, même si elles peuvent être tenues pour fausses, ne sont pas intrinsèquement contradictoires et constituent des positions toujours possibles. Ce sont des questions qui ne sont pas réglées, mais qui restent sujettes à cette controverse qui fait la vie de la philosophie.

Lorsqu'il s'agit cette fois des objets de l'éducation, il est raisonnable de soutenir que l'on doit ici rejeter, sans hésitation, la thèse constructiviste forte, et que l'on doit admettre sans plus d'hésitation la validité de la thèse constructiviste commune. On ne

saurait échapper à cette décision pratique en raison de la nature des objets de l'éducation. En effet, les objets de l'éducation sont pris parmi les objets de la science de telle façon qu'ils soient des objets susceptibles d'être enseignés de manière élémentaire et non autoritaire à de jeunes élèves⁴, c'est-à-dire des objets susceptibles d'être appris par des jeunes élèves qui non seulement exercent, mais aussi développent à leur propos leurs propres capacités de raisonnement, de jugement, d'appréciation. Dans la manière même dont les objets de l'éducation sont définis et choisis, on doit tenir nécessairement compte de la capacité des jeunes élèves à y accéder par leurs propres facultés, dans un contexte scolaire. En d'autres termes, les objets de l'éducation, en tant qu'ils sont de l'éducation et non de la science, sont nécessairement en relation avec un processus de construction que l'on appelle « apprentissage ». Ces relations sont plus riches que ne le montre cette analyse ; il conviendrait de prendre en considération aussi la manière dont la fréquentation des objets de l'éducation facilite et dynamise le processus d'apprentissage.

Si l'expression, si souvent entendue, « l'enfant construit son savoir » signifie la même chose que la thèse constructiviste commune, qu'aurait-on à y redire ? Si, en revanche, on veut dire par là que le contenu du savoir se réduit à cette construction, cette thèse antiréaliste est excessive et contraire au bon sens comme à l'exigence d'un adossement des objets de l'éducation sur les objets de la science. Si les objets de l'éducation ne sont rien en dehors de leur construction par les élèves, alors ils ne dépendent pas des objets de la science. Comme il a été posé en principe que les objets de l'éducation dépendent des objets de la science en tant qu'ils sont choisis parmi eux, il n'est pas possible d'admettre que la thèse constructiviste forte soit vraie.

Deux distinctions ont été proposées : la distinction entre deux thèses constructivistes, la thèse commune, faible, qui pose une relation nécessaire entre l'objet et sa construction par l'élève, et la thèse forte qui résorbe l'objet dans la construction ; la distinction entre l'application du constructivisme (sous ces deux formes) aux objets de l'éducation et son application aux objets de la science. Dans le cas des objets de la science, les processus de construction prennent des formes très diverses selon les champs – expérimentation, manipulation, démonstration, interprétation, exécution, imitation, etc. Dans la mesure où les objets de l'éducation sont pris parmi les objets de

⁴ Il importe, à cet égard, de préciser que les élèves sont jeunes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas seulement des « apprenants », mais aussi, si l'on peut dire, des grandissants.

la science, et comme ceux-ci sont accompagnés des processus de construction qui leur sont propres, on peut être conduit à confondre complètement la construction des objets de l'éducation avec celle des objets de la science. Ces deux types de construction sont en relation, mais ils ne sont pas identiques. Il y a des différences entre la manipulation d'un objet technique ou physique (de l'éducation) par un jeune élève et la manipulation d'un objet de la science par quelqu'un qui a dépassé le stade des apprentissages élémentaires et qui est, non plus un élève, mais un chercheur – cela ne veut pas dire qu'il n'apprend plus ; mais qu'il apprend à propos des objets de la science.

Ces différences sont importantes. Il y a deux manières de refuser de les admettre : le fanatisme de la science à l'école (qui soutient, par exemple, que la manière dont un jeune élève doit apprendre un théorème est parfaitement identique à la manière dont on peut démontrer ce théorème) et la haine de la science à l'école (qui soutient, au contraire, que la manière dont un jeune élève doit apprendre un théorème n'a aucune sorte de rapport avec ce que l'on appelle une démonstration – mais est, par exemple, un processus de nature purement psychologique, comme une inculcation, une mémorisation, ou toute chose de ce genre). Il y a en effet deux manières de nier que x soit en relation avec y : on peut vouloir dire que x n'est pas en relation avec y et que y est différent de x ; ou alors on peut vouloir dire que comme x est identique à y , la seule relation que x entretienne avec y est la relation d'identité.

Or la sorte d'ontologie qui paraît la plus féconde en cette matière est l'ontologie relationnelle. De la même façon que les objets de l'éducation sont en relation avec les objets de la science, de la même façon la construction des objets de l'éducation est en relation avec la construction des objets de la science. Ce n'est pas une relation d'identité, car les termes reliés ne sont pas identiques. Ce ne sont pas des relations symétriques, car par elles certains termes dépendent d'autres termes comme de leurs conditions. On peut dire que la science dépend de l'éducation autant que l'éducation dépend de la science, mais pas de la même manière – car ce n'est pas la même relation. Bien des erreurs à propos de l'éducation tiennent au fait que l'on ne s'accommode pas de ce caractère relationnel et que l'on préfère la réduction ou la simplification à la relation.

Par exemple, si on adopte une perspective purement psychologique ou purement sociologique sur les questions d'éducation, la première chose à faire, pour éviter toute

remise en cause, est de détacher les objets de l'éducation des objets de la science, et la seconde chose à faire pour être absolument certain que cette perspective ne sera pas contestée, est de réduire les objets de l'éducation aux compétences physiques, psychologiques et sociales. En effet, c'est sous l'aspect de leur dépendance par rapport aux objets de la science qu'il apparaît que les objets de l'éducation, s'ils sont effectivement construits par l'individu dont parlent les sciences sociales, ont une réalité, une objectivité, qui excède cette construction.

Compétences et objets

Afin de détailler le mobilier ontologique, il faut distinguer les compétences et les objets, mais aussi des compétences qui sont des objets et celles qui n'en sont pas. C'est une manière de fournir les éléments d'une réponse à la question « qu'est-ce qu'un bon programme scolaire ? ». Il y a trois sortes de programmes scolaires (il faut entendre par là les recommandations exprimées dans les instructions officielles, et non leur mise en œuvre dans les classes) : les programmes qui sont des listes d'objets, ceux qui sont des listes de compétences, et enfin ceux qui sont des listes d'objets et de compétences. Cette dernière sorte est la meilleure, c'est aussi la plus rare. La première sorte, les listes d'objets, correspond à l'âge de l'encyclopédisme, qui est supposé être révolu puisque l'on a désormais surtout, au nouvel âge du savoir-faire, des listes de compétences. Il est tentant, mais cela aurait quelque chose de caricatural, de dire que l'on a substitué les compétences aux objets.

Il est plus utile d'introduire une distinction entre deux sortes de compétences. Il existe des compétences que l'on peut qualifier d'instrumentales, ce sont celles qui sont requises pour accéder à tel objet de l'éducation. Par exemple, pour apprendre le violon, il convient de savoir se tenir droit. Le développement des compétences instrumentales est fonction du développement de l'accès à tel objet. Il est nécessaire d'acquérir ces compétences instrumentales, mais c'est une nécessité *ex hypothesi*, puisqu'elle est conditionnée par la décision d'organiser l'accès à tel objet de l'éducation. Il ne faut pas entendre par « compétence instrumentale » une compétence simplement utile (c'est-à-dire utile pour l'individu, pour la société, pour la vie), car toutes les compétences sont instrumentales en ce sens-ci, mais une compétence qui est le moyen d'accéder à telle

finalité déterminée et qui est mobilisée seulement parce que cette finalité est poursuivie. Rien n'empêche, cependant, que la même compétence instrumentale conditionne l'accès à des objets très divers – dans ce cas, une compétence peut être dite « transversale ». Un exemple est la capacité à prendre des notes (elle ne se confond pas avec la capacité à écrire ou à « rédiger ») qui est requise dans de nombreuses situations scolaires.

Appelons « compétences objectives » les compétences qui méritent d'être enseignées pour elles-mêmes et sont en quelque façon elles-mêmes un objet de l'éducation. Lire, écrire, compter, sont manifestement des compétences objectives. À une époque, savoir coudre était une compétence objective ; aujourd'hui ce serait plutôt savoir utiliser quotidiennement l'ordinateur personnel et ses applications. Il serait erroné d'identifier les compétences objectives en partant du fait qu'elles se présentent comme des savoir-faire (savoir lire, savoir coudre, etc.). En effet, cette caractéristique est commune aux compétences objectives et aux compétences instrumentales. Approcher le contenu de l'éducation sous l'angle des savoir-faire (auxquels certains ont cru bon d'ajouter des « savoir-être »), c'est risquer de manquer une division naturelle dans les compétences, entre celles qui sont objectives et celles qui sont instrumentales.

Ce n'est pas parce que ces compétences objectives sont par elles-mêmes en quelque façon des objets de l'éducation que l'on doit en conclure que les objets de l'éducation consistent en des compétences. Outre les objets que sont les compétences objectives, il existe des objets qui ne sont pas des compétences.

Est-ce une distinction de classes ? Sans aucun doute. Mais ce n'est pas une distinction de classes qui serait si complète et rigoureuse qu'aucune compétence ne pourrait relever des deux classes selon les occasions. Ainsi les compétences en lecture peuvent être enseignées et apprises en tant qu'objets de l'éducation (à l'école élémentaire) et elles peuvent aussi être enseignées et apprises en tant que compétences instrumentales. Une même compétence peut relever des deux catégories selon les contextes. Un autre exemple : beaucoup d'adultes ont acquis une compétence dans l'utilisation bureautique d'un ordinateur personnel de telle manière que cette compétence instrumentale ne leur jamais été enseignée comme une compétence objective : c'est l'apprentissage « sur le tas ». On peut le définir comme l'acquisition seulement en tant que compétence instrumentale et non en tant que compétence objective d'une compétence qui aurait pu et dû être acquise comme une compétence

objective – cette dernière condition est importante : on ne dit pas que l'on a appris « sur le tas » à voir ou à entendre ou à toucher.

Le programme idéal, s'il est possible, devrait consister, formellement, en une liste de compétences objectives, mais aussi d'objets qui ne sont pas des compétences, et éventuellement des compétences instrumentales associées à ces objets. Il n'y a pas de limite en droit au nombre des objets de l'éducation – il importe cependant de choisir quels objets seront enseignés, à partir de la considération de l'élémentaire dans les deux sens du terme –, mais il existe en revanche un petit nombre de compétences objectives – ce n'est pas seulement qu'il faut choisir quelles compétences objectives seront enseignées, c'est aussi qu'il faut en restreindre le nombre de telle sorte que cet enseignement soit possible (au sens de pratiquement faisable).

Les compétences instrumentales doivent être mentionnées, mais elles sont des éléments secondaires d'un programme puisqu'elles sont relatives à des objets, car elles dépendent de la décision d'organiser l'accès à certains objets. Les compétences objectives, quant à elles, sont des éléments aussi fondamentaux que les autres objets de l'éducation. Les compétences objectives sont au premier plan de l'enseignement car elles sont ce sur quoi l'attention et l'effort des maîtres et des élèves sont focalisés.

On peut caractériser les diverses qualités d'un programme à partir de ces considérations sommaires. La *richesse* d'un programme tient à la liste de tous les objets et non des compétences objectives ni des compétences instrumentales seulement. Il y a un risque d'encyclopédisme si la liste des objets est trop importante. Le *caractère formateur et progressif* d'un programme est une autre qualité importante et tient à la liste des compétences objectives et à leur harmonisation avec l'acquisition des compétences qui le précède et qui le suit dans le curriculum. Enfin, le *caractère raisonnable* d'un programme tient au fait que les compétences requises pour accéder aux objets du programme sont pour partie des compétences instrumentales dont l'acquisition est possible (i. e. réalisable) pour les élèves dans de relatives conditions d'innocence et compte tenu des circonstances d'âge et de culture, pour partie des compétences objectives, selon un dosage que seuls les praticiens expérimentés peuvent déterminer. Si les compétences objectives suffisent à permettre l'accès aux objets, on aura affaire à ce que l'on peut appeler un enseignement entièrement explicite et actuel, sans aucune potentialité. Si l'accès aux objets repose uniquement sur des compétences

instrumentales, on a ce que l'on peut appeler un enseignement entièrement implicite et probablement élitiste au dernier degré. Un tel programme est élitiste parce qu'il ne comporte que des compétences instrumentales et des objets, et n'enseigne comme un objet pas la moindre compétence parmi les compétences requises.

La nature de la compétence détermine l'orientation de l'attention. Si on veut concentrer l'attention de l'élève sur les objets, il convient que la mise en œuvre des compétences instrumentales ne soit pas trop problématique. Cela suppose que des compétences objectives aient été enseignées et apprises. Quand il s'agit d'une compétence objective, il est indispensable que l'attention des élèves soit focalisée sur cette compétence lors de son acquisition. Quand il s'agit d'une compétence instrumentale, l'attention doit être tournée vers l'objet.

Certains réduisent toutes les compétences instrumentales à des compétences objectives. Il faudrait, selon eux, formuler toutes les compétences dans des « référentiels ». Ce sont les fanatiques des compétences. D'autres nient l'existence des compétences objectives ou les réduisent à des compétences instrumentales. Selon eux, il suffirait d'être attiré par les objets de l'éducation pour tout apprendre « sur le tas ». Ce sont les fanatiques des objets de l'éducation. Mais ne faut-il pas plutôt être attentif au caractère différencié de l'ontologie de l'éducation, c'est-à-dire ne pas réduire la diversité des objets et des deux sortes de compétences ?

La fameuse « culture commune » (ou encore le « socle commun ») peut être identifiée au petit nombre des compétences objectives qui doivent être enseignées comme telles et apprises essentiellement à l'école élémentaire. Il est manifeste alors que la « culture commune » n'est pas la même chose que ce qui a été appelé le programme idéal, elle en constitue seulement un sous-ensemble. Elle ne se confond pas non plus avec la culture générale, et ne saurait donc en dispenser, puisque la « culture commune » ne comprend que les compétences-objets et non des objets de l'éducation qui ne sont pas des compétences.

Quant aux contrôles, contrairement à ce que beaucoup pratiquent ou théorisent, ils ne sont pas des objets de l'éducation. Les contrôles sont des moyens de vérifier l'acquisition de compétences. Peuvent-ils être des moyens d'acquérir des compétences ? Oui, quand il s'agit de l'acquisition de compétences objectives, c'est-à-dire de compétences qui sont simultanément un objet de l'enseignement. Non, s'il s'agit de

compétences instrumentales qui ne sont pas enseignées en tant qu'objets. S'appuyer à cette fin sur les contrôles, ce serait généraliser un apprentissage « sur le tas ». N'est-ce pas ce qui arrive lorsque, au prétexte de privilégier l'évaluation formative plutôt que l'évaluation sommative⁵, on favorise en fait une évaluation formative implicite, au détriment de la formation explicite ?

La réalité des objets de l'éducation

Les théories de l'éducation, surtout lorsqu'elles s'appuient sur la sociologie et sur la psychologie, sont spontanément antiréalistes. Plus exactement, elles ont tendance à réduire les objets de l'éducation soit à des dispositions ou des compétences des élèves, soit à des occasions pour les élèves d'exercer ces dispositions ou ces compétences. À l'inverse, la philosophie de l'éducation, surtout du côté des fanatiques des objets, a une forte tendance à nier l'importance des dispositions et des compétences des élèves au profit de la seule réalité des objets de l'éducation – qu'elle ne considère d'ailleurs plus vraiment comme des objets de l'éducation, puisqu'elle tend à les détacher du processus par lequel les élèves peuvent accéder à eux, et les fétichise en les identifiant aux objets de la science. Un parti rabat les objets de l'éducation du côté des processus d'apprentissage ; un autre parti les rabat du côté des objets de la science. Dans les deux cas, on perd les relations qui lient ces objets à ces deux côtés.

Si on cultive la vertu de modération – en tant qu'elle n'est pas seulement une vertu du caractère, mais aussi une vertu intellectuelle –, on accordera une grande portée au constat que les objets de l'éducation sont nécessairement en relation avec des processus d'apprentissage, d'une part, et, d'autre part, avec ce que l'on a appelé par commodité les objets de la science. La question de la réalité de ces objets apparaîtra alors dans toute sa complexité et sa difficulté.

En effet, en raison de cette double référence des objets de l'éducation, la question de leur réalité renvoie à la fois à certains aspects de la question de la réalité des

⁵ Pour s'en tenir à une description sommaire, est formative l'évaluation qui accompagne la séquence d'apprentissage ; est sommative celle qui la couronne. La première est de l'ordre du contrôle en cours de route ou du *feed-back*, la seconde du bilan, voire de la sanction publique. Cette distinction, classique dans les sciences de l'éducation, a été exposée par Georges Noizet et Jean-Paul Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.

objets de la science et à certains aspects de la question de la nature des processus d'apprentissage. C'est, en somme, une question composite.

Prenons l'exemple d'un des principaux types d'objets de l'éducation que l'on rencontre dans l'enseignement du français et à un moindre degré dans l'enseignement des langues et dans certains autres enseignements : le texte. Il ne s'agit pas du texte comme objet que l'on rencontre dans la plupart des enseignements, mais du texte littéraire. La question de la réalité de cet objet est, en partie seulement, celle de la réalité du texte comme objet de la science, c'est-à-dire de la réalité du texte indépendamment du processus d'éducation. À propos de cette question, plusieurs théories sont en concurrence et même en opposition. Certains soutiennent que le texte n'a pas de réalité indépendamment de sa réception, de la diversité de ses interprétations ; d'autres considèrent que le texte doit être rapporté au contexte de son énonciation et aux intentions de son auteur ; d'autres insistent sur l'inscription du texte dans des formes qu'il exemplifie, qu'il déplace, qu'il conteste éventuellement, mais qui ont elles-mêmes une certaine réalité au-delà de la diversité des textes individuels. Il n'est pas difficile de voir ici que la discussion est très ouverte et que des contributions peuvent être apportées par diverses écoles de la critique, formaliste, historique, herméneutique, sociologique, rhétorique, etc. Lorsqu'il s'agit de la question de la réalité des objets de la science, il convient de prendre acte de l'existence des controverses et de s'en informer dans le détail si on veut se faire un avis. Bref, c'est une question débattue. Il serait très regrettable que, par une sorte d'argument d'autorité ou de domination de la mode ou encore d'inertie, la question de la réalité des textes littéraires soit considérée comme tranchée de telle sorte qu'il ne fasse plus aucun doute qu'il existe une doctrine qui doit être appliquée, à cet égard, aux textes comme objets de l'éducation.

N'est-ce pas ce qui est arrivé ? L'approche des textes littéraires à l'école est extrêmement tributaire de la situation des sciences humaines (pas seulement de la critique littéraire formaliste – ceux qui dénoncent le « démon de la théorie »⁶ ont raison, mais les causes sont sans doute aussi dans d'autres secteurs de la culture contemporaine) auxquelles on ne demande pas seulement de fournir certains outils, mais aussi et surtout de dire ce qu'est au fond un texte littéraire et comment il doit en général

⁶ Voir le livre éponyme d'Antoine Compagnon.

être abordé. À cet égard, les modes, diverses, se succèdent avec les inconvénients que l'on connaît.

Dans les champs de l'enseignement de l'histoire ou de l'enseignement des mathématiques, de manière similaire, une partie de la question de la réalité des objets de l'éducation est la question de la réalité des objets de la science. Cette question est controversée dans l'épistémologie de l'histoire ou des mathématiques, ce qui revient à dire que c'est un objet de débat théorique – dans le cas des objets mathématiques, il est si ancien qu'il est consubstantiel à la première formation de la philosophie, en tant qu'elle fut dès l'origine une philosophie de l'éducation. Il serait navrant que l'on fasse comme-ci cette question était tranchée de telle sorte qu'il conviendrait d'aborder ces disciplines selon l'esprit de telle ou telle école épistémologique. Ce qui est arrivé dans les années soixante-dix avec les « mathématiques modernes » est sans doute un bon exemple de la manière dont une approche très déterminée de la question de la réalité des objets de la science a servi à refondre dans leur ensemble les objets de l'éducation mathématique.

Par un autre biais, la question de la réalité des objets de l'éducation nous renvoie à celle de la nature des processus d'apprentissage, en tant qu'il s'agit précisément des objets de l'éducation et non simplement de la science. Si on considère que l'apprentissage est essentiellement une acquisition de compétences et de dispositions, et que la fréquentation des objets de l'éducation est, au mieux, l'occasion de cette acquisition et certainement pas le contenu de ce qui est à acquérir, ou encore si on considère que les véritables objets de l'éducation sont en fait les compétences et les dispositions subjectives elles-mêmes, il est manifeste que la question de la réalité des objets de l'éducation est réglée à la racine, négativement.

Bref, ces deux questions, celle de la réalité des objets de la science et celle de la nature des processus d'apprentissage, sont des parties importantes de la question de la réalité des objets de l'éducation. Mais la question de la réalité des objets de l'éducation comporte des éléments supplémentaires. Elle n'est pas complètement réductible à ces deux questions. Il y a un autre aspect très important, difficile à qualifier, un aspect pratique, phénoménologique, peut-être tout simplement pédagogique au sens où le terme désigne l'expérience de l'enseignement, sa pratique informée. Enseigner, c'est bien initier quelqu'un à quelque chose, et il convient que la réalité de ce quelque chose soit

assumée et garantie. Enseigner l'arithmétique, c'est initier les élèves à la magie des nombres, et non pas parler des compétences en numération. C'est pourquoi la question de la réalité des objets de l'éducation ne se réduit pas à la question épistémologico-ontologique de la réalité des objets de la science *plus* la question psychopédagogique de la nature des processus d'apprentissage.

Éducation de la sensibilité et réalité des objets

On ne peut pas réduire la réalité des objets de l'éducation à une sorte de corollaire pratique de l'enseignement. Cette réduction est tentée chaque fois que l'on prétend que ce dont l'éducation a besoin, ce sont simplement des supports, des occasions, que les objets ne sont rien de plus que cela ; que lorsque l'on croit avoir affaire aux objets, on vise en réalité les compétences (instrumentales) dont ces objets sont des occasions ou des supports d'apprentissage. On ne peut pas non plus réduire cette réalité à une sorte de présupposition pragmatique de l'enseignement. Selon cette autre forme de réduction, si on a affaire à quelque chose dans l'enseignement, c'est en raison de contraintes internes à l'acte d'enseigner, c'est parce qu'enseigner c'est initier quelqu'un à quelque chose – la réalité des objets est entièrement relative à la dynamique propre de l'enseignement. Dans les deux cas, qu'il s'agisse de la réduction aux supports ou de la réduction aux contraintes internes, la réalité des objets serait entièrement dépendante de la réalité du processus d'éducation et, au fond, elle n'en constituerait qu'une sorte d'effet.

Il faut justifier ce refus de la réduction pratique des objets à des supports de l'enseignement et de la réduction pragmatique des objets à des exigences internes de l'enseignement. Les raisons de ce refus se trouvent dans un aspect important de l'éducation : si on la présente comme une acquisition de compétences, et même si on insiste sur les compétences au détriment des objets – bref, si on se place dans la situation la plus défavorable –, on ne peut cependant pas contester que certaines de ces compétences ont quelque chose en commun, à savoir qu'elles ne sont pas simplement la maîtrise de tel savoir-faire ou de telle connaissance, mais qu'elles sont aussi un accomplissement dans la sensibilité aux qualités des objets. Un fanatique des compétences qui présenterait les objets comme de simples outils dans l'acquisition des

compétences, ou qui irait jusqu'à nier que l'éducation ait d'autres objets que les compétences objectives, devrait bien admettre qu'une différence entre la situation où tel individu a acquis telle compétence et la situation où le même individu n'a pas acquis cette compétence est que dans la première situation la personne en question est mieux à même d'apprécier les objets sur lesquels cette compétence s'exerce. Il est utile de rappeler cette banalité : un élève qui améliore ses compétences en lecture et en écriture est mieux à même d'apprécier les qualités d'un texte ; un élève qui améliore ses compétences techniques en général est mieux à même d'apprécier les qualités non seulement des outils qu'il emploie, mais aussi des matériaux, et aussi du résultat qu'il poursuit, de sur quoi il travaille, de ce qu'il fait lui-même, etc. En d'autres termes, l'acquisition des compétences a certainement plusieurs effets et plusieurs fonctions, mais parmi ces effets et ces fonctions il y a quelque chose de très important, sans quoi le processus éducatif devient absurde, c'est-à-dire le développement d'une sensibilité, le développement de capacités d'appréciation – sans lesquelles, il faut le noter, une autoévaluation même serait impossible.

Or la sensibilité et les capacités d'appréciation portent sur des qualités des objets. Cela suppose que l'on puisse comparer les objets en fonction de certaines de leurs qualités et que l'on puisse déterminer qu'à tel égard tel objet est meilleur que tel autre. Il ne s'agit pas nécessairement de valeurs esthétiques, mais aussi de critères fonctionnels. Néanmoins, les valeurs esthétiques sont extrêmement importantes ici et traversent manifestement toutes les disciplines scolaires.

Un exemple : un fanatique de la compétence dit qu'un des véritables objets du français, c'est l'acquisition d'une compétence en lecture, et que l'on n'a pas besoin de passer par les morceaux choisis ou les œuvres, mais seulement par des « textes » qui sont des supports. On pourrait même passer par n'importe quels textes si certains n'étaient pas mieux adaptés que d'autres pour cette acquisition de compétence. Et les textes les mieux adaptés ne sont certainement pas ceux qui prétendent mériter d'être dans les morceaux choisis. À cet égard, un article de journal pourra faire un meilleur exemple de texte argumentatif qu'un extrait de Blaise Pascal, et ce pour des raisons qui ne tiennent pas seulement à la difficulté de la langue. À quoi l'on peut répondre que parmi les possibilités qu'ouvre pour l'élève l'acquisition d'une compétence en lecture, il y a, au premier chef, la capacité à mieux apprécier les qualités de ce sur quoi cette

compétence s'exerce. Même si on a la prétention de réduire l'objet à un simple support de la compétence, la compétence, comme disposition subjective, a pour fonction importante de permettre un progrès dans l'appréciation des qualités de l'objet, ce qui conduit nécessairement à tempérer la prétention initiale.

Tout ceci suppose que les objets de l'éducation qui sont proposés à la fréquentation des élèves soient susceptibles de permettre le développement de la sensibilité, c'est-à-dire qu'ils présentent des qualités qui permettent de les apprécier et de les comparer. Si apprécier quelque chose c'est non seulement avoir une préférence, mais être capable de la justifier, cette justification doit puiser dans la considération des qualités de l'objet qui est soumis à l'appréciation. En effet, s'il ne s'agit pas d'une préférence justifiable (ici, ce point mérite quelque insistance, il est question seulement de justifications probables, compatibles avec une discussion ouverte), on confond éducation à la sensibilité et éducation au décret arbitraire.

On pourrait objecter que ce qui est affirmé est vrai au niveau phénoménologique, c'est-à-dire que nous vivons la sensibilité comme une sensibilité à des qualités réelles des objets, mais qu'en vérité plusieurs théories plus ou moins antiréalistes sont susceptibles de rendre compte de cela sans postuler l'existence de qualités réelles intrinsèques des objets – notion qui pose des problèmes épineux lorsque ces qualités sont des valeurs. À cette objection, il convient de fournir la même réponse que précédemment : il existe des questions qui sont extrêmement controversées lorsqu'il s'agit des objets de la science (par exemple la question de la réalité des valeurs), et dont il serait dogmatique de dire qu'elles ont été tranchées dans tel ou tel sens lorsqu'il s'agit de ces objets-ci ; et puis il existe des questions qui sont très liées à ces controverses, mais qui se posent dans un contexte différent qui est celui des objets de l'éducation. Dans ce contexte, ce qui compte alors et l'emporte sur toute autre considération est l'essor du processus d'éducation. Comme celui-ci consiste pour une large part en une éducation de la sensibilité, et comme celle-ci suppose la fréquentation d'objets et l'acquisition de compétences qui permettent de mieux discerner les qualités de ces objets, on n'a le choix qu'entre deux positions, soit un réalisme massif, soit un réalisme avec une pensée de derrière ; il est en revanche très difficile d'éduquer la sensibilité si on soutient, en tant qu'éducateur, que tous les objets se valent ou que les qualités qui permettent de les valoriser sont indifférentes, ou que les normes sont de pures

conventions sociales, ou toute position de ce genre, sauf à se transformer soi-même en simple instrument de la diffusion des préférences subjectives ou des conventions sociales.

On gagne quelque chose à considérer qu'une des fins de l'éducation (pour revenir à une question qui avait été écartée en introduction) est le développement de la sensibilité plutôt que le développement de l'esprit critique ou de l'autonomie du jugement. Le développement d'une capacité du jugement critique est une partie nécessaire du développement de la sensibilité, si bien que l'on ne perd rien à parler plutôt de sensibilité ; et on gagne le rappel de la connexion nécessaire avec des objets dotés de qualités appréciables. C'est une question de mots, sans doute. Mais les mots comptent lorsque, pour la plupart, « esprit critique » a fini par signifier la même chose qu'« esprit négateur », et qu'« autonomie » ne se distingue plus d'« arbitraire ».

Dire que les objets de l'éducation qui sont proposés à la fréquentation des élèves doivent être susceptibles de permettre le développement de la sensibilité, c'est-à-dire doivent présenter des qualités qui permettent de les apprécier et de les comparer, c'est énoncer le rapport entre le choix des objets de l'éducation et le projet de développer les capacités normatives des élèves. La capacité normative est la capacité non seulement à avoir une préférence, mais à justifier cette préférence, notamment à partir des qualités des objets. Il est important que les élèves développent des capacités normatives. La question de la normativité à l'école est souvent réduite à celle de l'évaluation et la question de l'évaluation est réduite à celle de l'évaluation des élèves par les enseignants, alors qu'en réalité celle de l'évaluation des objets par les élèves est tout aussi urgente. Il est évident que l'évaluation des élèves par les enseignants suppose la normativité de l'institution scolaire ; mais on doit prêter attention au fait que l'évaluation des objets de l'éducation par les élèves suppose elle aussi la normativité de l'institution scolaire, et plus précisément sa capacité à mettre les élèves en présence d'objets qui aient des qualités qui permettent cette évaluation et son développement. La responsabilité de l'institution n'est pas moins engagée dans le choix des objets que dans l'évaluation des élèves. Les potentialités subjectives des élèves ne sauraient s'exprimer s'ils n'ont pas affaire aux potentialités que les objets renferment. Ces objets doivent être choisis, non seulement en fonction de leur aptitude à constituer des éléments, tant du point de vue de la science que de celui de l'éducation, mais aussi, solidairement, parce qu'ils présentent

le genre de qualités qu'une sensibilité est susceptible de découvrir à mesure qu'elle s'affine.

Laurent Jaffro

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand ;

EA 3297 Philosophies et Rationalités