

Communication n° 53- Atelier 11 : Approche longitudinale des pratiques pédagogiques

Transmission et Spectralité : la formation de soi « tout au long de la vie ».

Didier Moreau, professeur des Universités, EA 4008 Paris 8, UFR SEPF

Résumé

Après avoir montré la solidarité des hypothèses énoncées pour comprendre la difficulté de la transmission éducative à l'heure actuelle, la contribution en réfère l'origine à une aporie interne à la modernité, relativement aux statuts de l'Autorité et de la Tradition. L'étude met au jour un conflit structurel de la pensée éducative, lié à l'histoire de la métaphysique, entre une pédagogie de la conversion de la conscience et l'éducation en vue de la métamorphose du Soi. L'éducation métamorphique, des Stoïciens jusqu'à la *Bildung*, institue la *Spectralité* comme forme de la transmission éducative, en refusant l'absolu de la transcendance et le relativisme de l'instantanéité. Les concepts fondamentaux et les schèmes pédagogiques de *l'Education tout au long de la vie* la rattachent ainsi aux éducations métamorphiques et réactualisent la question de la transmission.

Mots clés
Education tout au long de la vie - philosophie de l'éducation - transmission éducative – spectralité

Les récentes controverses éducatives en France ne semblent pas avoir eu les effets attendus par leurs initiateurs qui préconisaient un retour à une institution scolaire assurée dans la légitimité de sa mission conçue comme transmission stricte des savoirs. Ce qui fait problème n'est pas tant, en effet, que la conception d'une Ecole coercitive soit hors de portée – cela fait partie de conceptions politiques rêvant d'un Etat éducateur – mais, plus essentiellement, que ce retour s'alimentait d'une méconnaissance radicale de la question de la transmission éducative, dont on supposait qu'elle décrivait une structure *ne varietur*, ayant traversé les siècles sans se trouver historiquement transformée puisqu'elle s'appuyait sur une réalité transcendante.

Il serait vain de nier que la transmission des savoirs scolaires fait problème et de nombreuses hypothèses ont été avancées pour tenter de le résoudre. Nous pouvons les distinguer en deux groupes dont le premier critiquait les remèdes que le second groupe proposait : toute réforme pédagogique mise en avant par les auteurs du second était la cause diagnostiquée par les partisans du premier groupe, lorsque les défenseurs du second pensaient,

eux, que la régression pédagogique voulue par les néorépublicains du premier groupe ne pouvait qu'accélérer le problème. Pour les premiers, c'est l'élève individualiste qu'il faut redresser par une institution plus rigoureuse, pour les seconds, c'est l'école, dans son travail de transmission, qu'il faut adapter à une transformation de la vie sociale qui expose à l'effacement de l'autorité traditionnelle.

Si le second groupe d'hypothèses – d'une transmission devenue difficile du fait des conditions de la réception du savoir – paraît plus fructueux que le premier, ne serait-ce que parce qu'il propose l'expérience de sa propre vérification dans les pratiques pédagogiques, il souffre cependant du même défaut que son adversaire. Ce sont en effet des hypothèses parcellaires qui n'interrogent pas la transmission éducative en elle-même et qui, dès lors, se trouvent prisonnières en miroir de leur propre opposition, faute de mettre en évidence un phénomène plus fondamental et plus ancien, loin de notre contemporanéité. Ce phénomène est lié à une crise interne de la modernité, et nous proposons, ici, de le mettre en lumière afin d'en mesurer les conséquences pour penser l'actualité de la transmission.

1. Transmission et modernité

1-1. Les Lumières, critiques de la Tradition

Les Lumières vont structurer fortement la modernité autour d'un double rejet, celui de l'Autorité et celui de la Tradition. Il est nécessaire de bien distinguer les termes de ce double mouvement pour comprendre sa synthèse dans la critique qu'entreprendront les Lumières d'une Autorité de la Tradition.

La critique de l'Autorité, analyse Gadamer (Gadamer, 1996), est un moment central, nécessaire pour le déploiement de la rationalité de l'*Aufklärung*. A travers elle, en effet, c'est le projet politique des temps modernes, de concevoir l'exercice de l'Etat en conformité avec les plans de la raison, qui va pouvoir s'engager. Le tour de force des Lumières va consister à confondre l'autorité liée au prestige avec l'autorité issue du préjugé et à affirmer, dès lors, que l'obéissance à l'autorité est source d'erreur, contre laquelle seul l'usage personnel de l'entendement permet de se prémunir, selon la célèbre formule de Kant : « *Sapere aude* : ose te servir de ton propre entendement » (Kant, 1985, p. 210). Ce qui est visé tout d'abord, note Gadamer, est l'autorité transcendante des textes sacrés de la Bible et la légitimité des autorités théologico-politiques. Mais par extension, toute autorité issue des auteurs dont le seul prestige interdisait que l'on puisse en critiquer les textes : ils devront eux aussi se soumettre au tribunal de la raison. Aucun savoir, donc, ne peut s'exempter d'une telle épreuve et tout écrit s'expose à la critique. Mais la clef de la vérité de la lecture d'un texte – et partant la légitimité de tout savoir – acquiert alors ce statut paradoxal d'un objet désirable qui recule sans cesse devant celui qui le cherche. En effet, si seul l'examen rationnel permet de saisir la vérité d'une doctrine présentant une connaissance de la réalité, il n'y a que le sujet qui puisse l'entreprendre, et ce sujet est devenu un individu portant ses jugements *in foro interno*, dont l'expression à son tour nécessitera une transmission donc une lecture interprétative. Cette critique de l'autorité s'amplifie alors en une critique de la tradition, tout en inventant (ou en réinventant pour être plus précis) le rêve d'une communication immédiate de la vérité, rêve on le sait, de Saint Augustin qui fut repris par la tradition de Port-Royal. En effet, si le jugement rationnel porté par le sujet peut reconnaître la vérité d'une proposition de savoir, il faut absolument que cette *conviction* puisse être communiquée directement à la raison d'autrui, et ne puisse, entre temps, connaître la déchéance ontologique de la *croyance*. Cette nécessité aboutit à une nouvelle difficulté car, en dépréciant toute communication traditionnelle, donc à distance temporelle, nécessitant une herméneutique particulière, elle fragilise en même temps la communication instantanée, qui n'est qu'un moment relatif dans la

progression de l'entendement vers la vérité. Faute d'une autorité en amont capable d'en répondre, le savoir que je produis maintenant ne vaut que dans l'instant de sa production et ne saurait, par lui-même, faire autorité.

Cette méfiance vis-à-vis de la tradition connaît son paroxysme en France et en Angleterre, lorsque l'*Aufklärung* allemande maintient – effet évident de la sécularisation obtenue par la Réforme – l'autorité des « préjugés vrais », destinés à compenser, comme on le voit chez Herder, la faiblesse d'une raison humaine inachevée (Gadamer, *op. cit.* ; Herder, 1964 ; Moreau, 2011). On peut y voir une source importante de la différence entre les traditions pédagogiques française et germanique sur laquelle nous reviendrons : en confondant autorité et tradition, et en rejetant le concept d'autorité du côté de la domination politique, les Lumières françaises ont libéré l'exercice du pouvoir politique de toute obligation de *Bildung*, de formation de soi d'un citoyen apte à participer à la discussion publique par l'interprétation et la compréhension des textes de la tradition (Moreau, 2008).

Gadamer montre que les Lumières s'enferment alors dans un cercle dont elles ne peuvent sortir que par la *croyance* en la vérité de l'effectuation de la science, dans un savoir devenu absolu. Mais cette croyance ne peut s'alimenter et survivre que dans l'expérience des réussites qu'offre la recherche des savoirs. C'est ce qui rend leur transmission tout à fait impossible, pour qui n'est pas – dans l'instant – dans l'effectuation de la recherche qui les élabore et qui creuse un fossé, infranchissable selon Kant, entre les savants et les hommes cultivés (Kant, 1986).

1-2. La hiérarchie des savoirs

Le deuxième moment de la crise de la transmission liée au rejet de l'autorité par les Lumières est mis en évidence par Tocqueville. C'est à son terme que la question de la transmission se structure dans la forme qui est celle que nous connaissons actuellement. En réfléchissant sur l'origine de ce qu'il baptise « l'individualisme », Tocqueville y discerne l'empreinte du cartésianisme, comme « philosophie populaire » appliquée à la dimension de toute une nation : « L'Amérique est donc l'un des pays du monde où l'on étudie le moins et où l'on suit le mieux les préceptes de Descartes » (Tocqueville, 1991, p. 514). S'il y a une corrélation originelle entre réception et méconnaissance, cela tient intrinsèquement, analyse Tocqueville, aux effets que nous avons analysés de la modernité – ce qu'il nomme le « cartésianisme » : la méthode qui consiste « à chercher en soi-même et par soi-même la raison des choses », en échappant au « joug des habitudes » et en n'attribuant à la Tradition que le modeste statut de source de « renseignements ». Le problème est que l'application de cette méthode à la vie ordinaire produit les effets diamétralement opposés à ce que recherchait Descartes : au lieu d'une inspection de l'esprit libéré des préjugés et des opinions reçues, l'individu moderne n'y voit que la justification de sa défiance vis-à-vis de toute idée qui lui est étrangère et de tout savoir susceptible de déséquilibrer ses propres croyances, en un mot l'attitude qui disqualifiera toute transmission de savoirs entrant en concurrence avec ceux que l'on pense posséder. L'individualisme consiste donc, pour une part, à s'isoler de la communauté synchronique mais également diachronique, en refusant toute opinion différente de la sienne, parce que, dans une démocratie où la passion de l'égalité l'emporte sur toute autre considération, accepter l'opinion d'un autre homme serait lui reconnaître une supériorité intolérable. Mais cet individualisme a une autre face, beaucoup plus redoutable encore selon Tocqueville, et qui est l'envers de la première. En effet, l'ignorance qui résulte de la soustraction à la confrontation des opinions d'autrui rend l'individu incapable de résoudre les problèmes qui excèdent ses modestes compétences. Pour y faire face, si l'on suit toujours l'analyse de Tocqueville, chaque sujet isolé devra s'en remettre à des dogmes élaborés indépendamment de lui, mais dont la surabondance lui donnera l'illusion d'une liberté de

choix : peu importe qu'il n'en soit pas l'auteur, puisqu'il l'adopte comme la sienne, selon son propre jugement. Contrairement aux savoirs produits par la science, ces dogmes ne fondent plus une communauté liée par le partage des connaissances, mais tout au contraire isolent encore plus l'individu dans des croyances dont il imagine qu'il en est l'auteur, et l'assujettit à la puissance collective qui les administre. C'est le point de perversion, signalé par Tocqueville, qui renverse l'élan démocratique en une tyrannie collective de l'opinion :

« Chacun entreprend alors de se suffire et met sa gloire à se faire sur toutes choses des croyances qui lui soient propres. Les hommes ne sont plus liés que par des intérêts et non par des idées, et l'on dirait que les opinions humaines ne forment qu'une poussière intellectuelle qui s'agite de tout côté, sans pouvoir se rassembler et se fixer » (Tocqueville, *op. cit.* p. 518).

On ne peut transmettre ce qui n'est que poussière, et chaque expérience individuelle, chaque solution que l'individu apporte aux problèmes qu'il se pose, se dispersera avec lui, quand il aura disparu. A quoi bon apprendre, désormais ? Mais une question subsiste, qui est celle de l'origine des dogmes collectifs. Tocqueville distingue effectivement deux types de savoirs ; les opinions que chacun peut élaborer selon ses compétences personnelles, suffisantes « pour résoudre sans aide toutes les petites difficultés que présente leur vie pratique » (*ibid.*), vont se trouver surplombées par ces dogmes élaborés pour répondre aux « grandes difficultés » que « l'analyse individuelle » ne peut pas appréhender. La méthode qui consiste à « chercher par soi-même et en soi-même la raison des choses », qui semblait la véritable conquête de la modernité, accule ainsi l'individu à l'ignorance de la solitude et le prépare à la soumission à une « nouvelle autorité » désormais invisible :

« La foi dans l'opinion commune y deviendra alors une sorte de religion dont la majorité sera le prophète. Ainsi l'autorité intellectuelle sera différente, mais ne sera pas moindre ; et loin de croire qu'elle doive disparaître, j'augure qu'elle deviendra trop grande » (*ibid.* p. 522).

La hiérarchie des savoirs, qui isole ceux qui ne peuvent être accessibles à la critique individuelle de ceux que chacun peut produire dans une parfaite autosuffisance, est une véritable hiérarchisation politique, qui correspond, selon Tocqueville, à l'administration de la démocratie. Il nous faut désormais comprendre comment l'éducation la prend en charge.

1-3. Transmission et démocratie

Le projet politique du positivisme français prenait appui sur cette crise de la transmission éducative en s'opposant strictement à la critique que le Romantisme instruisait du rejet de l'Autorité de la tradition. C'est la clef même de la constitution par Ernest Renan d'une « République des Savants ». Dans un texte, certes circonstanciel puisqu'il succède à la défaite de 1870, Renan diagnostique les causes du désastre et imagine la forme politique capable d'assurer la reconstruction de la nation (Renan, 1990). Les dernières illusions romantiques de 1848 se sont pour lui dissipées (Renan, 1929) et Renan identifie dans l'idée démocratique les facteurs mêmes de sa dissolution : une constitution rousseauiste de l'Etat, une nation sans unité ontologique, un peuple resté dynastique pour lequel l'idée républicaine ne signifie rien, et un pouvoir aveugle de la masse, tel qu'il s'est manifesté dans la Commune. Il est donc nécessaire de refonder, analyse-t-il, la légitimité de l'Etat, et c'est l'éducation qui peut y contribuer. Puisque le principe républicain doit être conservé, dans la mesure où la tradition dynastique a été interrompue par la Révolution française et la mort du Roi, et que d'autre part cette même Révolution a échoué à gouverner selon la Raison comme le voulait Condorcet,

l'Etat ne peut trouver sa légitimité que dans une théorie du consentement : le consentement donné par le peuple à l'organisation politique qui administre le pouvoir. Mais comment obtenir ce consentement de la nation aux lois de ses représentants et aux décisions de son gouvernement ? Le suffrage universel est une imposture, selon Renan, du fait même de l'ignorance du peuple : « il serait contre nature qu'une moyenne intellectuelle qui atteint à peine celle d'un homme ignorant et borné se fît représenter par un corps de gouvernement éclairé, brillant et fort » (Renan, 1990, p. 47). La solution que préconise Renan pour assurer l'homogénéité du corps de la nation est importante ; elle est la clef, selon Jacques Rancière, des conceptions des néorépublicains contemporains (Rancière, 2003) : c'est la constitution d'une République des savants :

« On ne se discipline pas soi-même; des enfants mis ensemble sans maître ne s'élèvent pas; ils jouent et perdent leur temps. De la masse ne peut émerger assez de Raison pour gouverner et réformer un peuple. Il faut que la réforme et l'éducation viennent du dehors, d'une force n'ayant d'autre intérêt que celui de la nation, mais distincte de la nation et indépendante d'elle » (Renan, 1990, p. 66).

Ce « dehors », qui assure l'unité de la nation, est celle d'une élite éclairée :

« La démocratie française ne donnera jamais assez d'autorité aux savants pour qu'ils puissent faire prévaloir une direction rationnelle » (*ibid.*).

Cette direction politique confiée aux Savants trouve bien sa justification dans ce que Rancière analyse comme une « inégalité de retard » obtenue grâce à l'éducation, et qui s'entretient d'elle-même dans la mesure où l'instruction primaire doit être limitée aux éléments permettant au peuple de donner son consentement aux décisions de l'élite. Et pour éviter toute remise en cause par le peuple de son propre assujettissement consenti, Renan préconise de rendre les universités autonomes et rivales, en les découplant de l'Etat, de façon à ce que se constitue une « nouvelle aristocratie » du savoir et que n'émerge en aucun cas une élite populaire... : dans la mesure où « le rationalisme est loin de porter à la démocratie » (*ibid.* p. 103), ces universités seront le vivier d'une nouvelle classe dominante : « la science sera pour elle comme un titre de noblesse »[1] (p. 104).

Il est légitimement permis de s'interroger sur l'actualité de la thèse de Renan, pour savoir si elle inspire ou non certaines positions politiques et guide les décisions qui en résultent. Quoi qu'il en soit, elle s'articule sur une conception de la Science qu'il faut désormais clarifier.

1-4. Vérité et Conversion.

Ce qui marque cette rupture de la transmission traditionnelle à la fin des *Lumières* est loin de signifier la fin de l'Autorité ; Tocqueville l'avait signalé, qui évoque une « nouvelle Autorité ». Myriam Revault d'Allonnes, suivant sur ce point l'analyse de Koselleck, évoque une « autorité du futur » (Revault d'Allonnes, 2005 ; Koselleck, 1990) :

« La constitution du monde historique signifie très précisément que le devenir de l'humanité a un sens parce que l'homme y déploie son œuvre propre. L'homme se trouve contraint d'anticiper, de se projeter dans le futur, de lui accorder une autorité, une « précédence » par rapport à ses actions et à leur sens. Il se tourne vers l'horizon de l'histoire parce que s'y impose le primat de l'avenir » (Revault d'Allonnes, *op. cit.* p. 133).

[1] Ce qui est le renforcement de sa thèse de 1848 *: L'avenir de la Science* (Renan, 1929).

Mais si Blumenberg a raison de défendre la légitimité de la modernité en montrant que l'historicité des Temps modernes, qui organise l'idée de progrès, n'est pas la simple sécularisation de l'attente eschatologique (Blumenberg, 1999), il n'en demeure pas moins que, conformément à la thèse de Löwith (Löwith, 2002), de nombreux éléments structuraux demeurent qui assurent à cette sécularisation un fondement métaphysique. Le principal élément est souligné par Durkheim, lorsqu'il tente de produire une « genèse » plutôt qu'une histoire de l'évolution pédagogique en France : c'est le schème de la *conversion* éducative (Durkheim, 1938-1). Durkheim réactualise la figure augustinienne de la conversion de l'être à la vérité de son essence en la transposant à l'enseignement scolaire qui devient pour lui la clef même de la genèse de l'homme social (Durkheim, 1938-2). Cette idée de conversion éducative est d'abord métaphysique, avant d'être religieuse et lorsque Augustin la mobilise, dans les *Confessions*, pour exprimer l'idée d'un renouveau radical de l'être, il reprend la conception platonicienne d'une conversion du regard de l'âme vers l'essence des choses, en l'étirant jusqu'à la désignation d'une renaissance spirituelle de l'homme, voué à la mort par sa faiblesse et son ignorance. Cette renaissance est la condition même du Salut, de la possibilité de l'homme d'accéder à la vérité de son essence. La réactualisation de l'idée de conversion par Durkheim possède donc un caractère sur lequel il convient d'insister : par ce schème il désigne un processus que la modernité n'a pas cessé de déployer après l'avoir sécularisé : la prise en compte d'une « autorité du futur » qui permet de liquider, comme chez Augustin, le poids mort du passé au profit de la naissance d'un « homme nouveau ». Cette autorité est celle désormais de la raison, comme être transcendant, à laquelle les nouveaux venus doivent se convertir, puisqu'en elle se trouve leur essence qui est leur vérité et leur justification :

« Former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées... la vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction nouvelle, change de position, d'assiette et modifie par suite son point de vue sur le monde. (...) Il s'agit si peu d'acquérir un certain nombre de vérités [extérieures] que ce mouvement peut s'accomplir instantanément. L'âme change son orientation brusquement et d'un coup. Pour employer la terminologie consacrée, elle est touchée par la grâce. Alors elle se trouve en face de perspectives toutes nouvelles, des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés. (...) Aujourd'hui nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière : constituer chez l'enfant un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini pour la vie » (Durkheim, 1938-1, p.38).

Il faut, on l'imagine, une pédagogie spécifique pour obtenir une conversion intellectuelle de cette radicalité. Nous avons analysé qu'elle s'appuie chez Durkheim sur des techniques analogues à l'hypnose (Moreau, 2009). Mais qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas là de déplacements métaphoriques. Comme il convoque les expériences d'hypnotisme de son époque pour saisir le phénomène de la socialisation scolaire, il articule le schème de la conversion à son arrière-plan métaphysique : une doctrine de l'essence (contre la profusion des accidents que sont les enseignements des savoirs humanistes classiques), une théorie de la vérité de l'homme, comme être social accédant à sa plénitude dans l'organisation scientifique de la société et de l'Etat.

L'idée de conversion éducative est la réponse portée par la fin de la modernité au rejet initial de l'Autorité de la Tradition. Elle s'affranchit du passé, puisqu'elle s'oriente vers un futur désirable, et elle privilégie l'instruction des éléments premiers sur la transmission des contenus culturels afin de préparer la conversion à la science. On remarquera que cette opposition est déjà présente chez Saint Augustin. Contre la dispersion et la perte du moi, Augustin plaide pour une éducation qui rétablisse l'Ordre des signes : la première instruction doit être élémentaire et posséder un cadre coercitif pour endiguer l'errance : elle doit

s'appuyer sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui est supposée suffisamment structurante pour rendre l'élève critique vis-à-vis de ce qu'il lit, et véridique vis-à-vis de ce qu'il écrit. (Les *Confessions* sont le témoignage en acte de cette véridicité). En effet, l'instruction des rudiments met l'âme au contact des vérités universelles, alors que les savoirs poétiques et mythiques enfoncent l'homme dans le péché en donnant au divin une forme anthropomorphique[2].

Toute doctrine de la vérité est, par principe, hostile à l'idée d'une transmission de la Tradition, mais pour autant, la dimension d'universalité qu'elle semble comporter est tout à fait fallacieuse. En effet, le caractère particulier, borné et contingent que comporte nécessairement une transmission traditionnelle ne se trouve pas effacé par une exposition universelle à la Vérité de la Conversion. Durkheim nous en prévient d'emblée : la conversion est de l'ordre de la « grâce », qui nécessite des efforts extrêmement importants pour qui veut l'obtenir. C'est, au cœur du principe d'universalité, l'introduction de la loi de l'élection qui reconstitue un nouveau principe de transmission, par l'initiation et le mérite, dont les clefs sont d'autant mieux cachées que le processus initiatique est publiquement exposé. La conversion sera donc, *in fine*, réservée aux élus et la science deviendra bien un « titre de noblesse ».

2. Spectralité et éducation

2-1. Humanisme et Bildung

Le schème de la conversion, développé par la tradition augustinienne et sécularisé par Durkheim repose sur l'antihumanisme qui condamne la culture pour être un aliment de la concupiscence de l'homme, qui le voue au péché et à la mort. L'homme ancien doit céder la place à l'homme nouveau par la reconquête de son essence. Ce schème affronte ainsi directement celui de l'éducation métamorphique, développé dans l'Ecole stoïcienne depuis sa création par Zénon. Tout au contraire de la conversion augustinienne, l'éducation métamorphique avait développé ses thèmes principaux d'une lente transformation de soi, par l'étude des livres et des œuvres, par la découverte de l'étranger et la pratique du voyage – non pas vers la solitude du désert pour y rencontrer la Divinité, mais dans le monde humain, dans ses pratiques les plus diverses et surprenantes (Moreau, 2010). L'humanisme ancien, que Cicéron structure autour des principaux concepts stoïciens, de projet politique de la *res publica*, devient avec Sénèque la recherche d'une éducation de soi qui s'oriente vers un perfectionnement moral patient des *proficienses*, des *progressants*, dans la constitution d'une philosophie pratique délivrée de l'absolu et de la vérité. On ne peut pas comprendre la Renaissance, celle de Juste Lipse, Henri Estienne, Ramus, Scaliger et d'autres, sans cette volonté manifeste de se former en se réappropriant dans l'étude, l'édition et la traduction, les œuvres que la théologie avait écartées (Jehasse, 2002). Les érudits de la Renaissance ont ainsi thématisé l'insuffisance des réponses dogmatiques du présent pour résoudre les problème du

[2] *Confessions*, I, 22-25.

temps et ont cherché dans les textes écartés – pour être contraires à la vérité de la religion - les voies oubliées de la transmission interrompue. Ils dissipèrent ainsi l'illusion que la religion pouvait, par elle seule, rendre les hommes meilleurs, et affirmèrent qu'il ne fallait compter que sur ses propres forces pour se former. Le thème de la métamorphose de soi sera le thème souterrain et central de la Renaissance érudite du XVI^{ème} siècle. La Renaissance élabore ainsi un nouvel outil de la transmission, par la critique des lettres modernes entendue comme critique morale et sociale entreprise dans le but d'une pénétration plus grande de la raison dans les œuvres littéraires. Cette transmission des humanités est l'antagoniste déclaré de la conversion éducative, et elle sera combattue comme telle par tous les augustiniens, des calvinistes à Port-Royal au siècle suivant (Saint-Cyran, 1944). L'éducation métamorphique est le paradigme auquel Montaigne se réfère dans son projet même des *Essais* :

« Je n'ay pas plus faict mon livre que mon livre m'a faict, livre consubstantiel à son autheur, d'une occupation propre, membre de ma vie » (*Essais*, II, XVIII).

Les Lumières, par leur critique radicale de la Tradition, rendent difficile, on l'a vu, la transmission de l'humanisme de la Renaissance ; la première conséquence qui en résulte, parfaitement discernée par Diderot, Rousseau et Herder, est l'effacement de la diversité humaine sous le modèle universaliste de l'homme européen et la subordination qui en résulte du thème de la perfectibilité humaine à l'idée d'un progrès politique linéaire (Binoche, 2004). Les auteurs fondateurs de la *Bildung*, Herder et Humboldt, construiront leur théorie éducative à partir d'une critique de l'Etat moderne, qui a perdu, selon eux, la vocation d'éducation et de formation de l'homme, propre à l'Etat grec de l'Antiquité (Herder, 1964 ; Humboldt, 2004-1). Le concept d'*Emporbildung*, « formation élevante » chez Herder, décrit ainsi le processus d'une autogenèse de l'homme par la constitution du langage à partir de son déficit originel, dans un monde dont la transcendance s'est quasi totalement retirée. L'homme se forme lui-même dans l'horizon de sa culture et de sa langue :

« ce qu'il y a de divin dans notre espèce, c'est donc la formation à l'humanité. (...) L'humanité est le trésor et le fruit de tous les efforts humains, pour ainsi dire *l'art de notre espèce*. La formation à l'humanité est une œuvre qui doit être poursuivie sans relâche sinon nous retournerons à la *brutalité* » (Herder, 1877-1913, c'est Herder qui souligne).

Reprenant le thème fondamental d'une poïétique de l'humanité par le langage, Humboldt précisera concrètement les conditions d'une éducation publique apte à permettre le déploiement de soi, dans le sens où il définit le concept de *Bildung* :

« en notre personne (de notre vivant et au-delà par les traces de notre activité) donner au concept d'humanité un contenu aussi grand que possible » (Humboldt, 2004-2, p. 29).

2-2. La thèse de l'inachèvement de l'homme et le schème de la Spectralité

La tradition de l'éducation métamorphique se démarque de toutes les onto-théologies, fussent-elles sécularisées, par le primat qu'elle accorde à l'immanence et l'abandon qu'elle fait de tout arrière-plan suprasensible. Les savoirs n'y sont pas conçus comme une élévation vers l'absolu du concept mais comme le partage d'expériences par le dialogue interculturel ; la finitude n'est plus le résultat d'une déchéance mais la condition même de notre

perfectionnement. Philosophiquement, l'idée de métamorphose suppose que la vérité de l'homme ne se tient plus dans une essence ou un archétype auxquels la rationalité aurait nécessairement accès. Le sage, disait les stoïciens, est « aussi rare que le Phénix », et il importe moins de tenter de s'affranchir de notre condition misérable que de savoir, à chaque moment, saisir le préférable, selon la droite raison, dans les actions humaines. Si nous pouvons progresser, comme disent les stoïciens, si nous sommes perfectibles, disent les philosophes de la *Bildung*, c'est bien que notre inachèvement est le fondement même de notre présence au monde. Cette thèse de l'inachèvement de l'homme, réintroduite dans la réflexion éducative contemporaine par Georges Lapassade (Lapassade, 1987), se structure comme l'antithèse à la pensée métaphysique de la parousie, de la pleine présence.

C'est à Derrida que l'on doit en premier lieu une critique de l'ontothéologie qui consiste à y déconstruire le privilège accordé depuis le néoplatonisme à la présence comme modalité de l'être (Derrida, 1967-1, 1967-2, 1967-3). Ce qu'il montre, en particulier, à travers la lecture de Jean-Jacques Rousseau (Derrida, 1967-2), est que ce privilège se trouve contesté dès que la pensée enquête sur son origine et qu'elle n'y trouve plus la promesse d'un achèvement qui pourrait être obtenu par le dévoilement de la vérité de notre être, mais qu'elle se trouve renvoyée à un lent travail d'écriture et de collecte des traces qui nous constituent. Ainsi en est-il de l'éducation chez Rousseau, ce « supplément » à la Nature, qui est la forme de l'écriture du collectif par laquelle les enfants sont formés.

Mais la critique de la présence pleine conduit à mettre au jour la véritable présence de l'homme, comme semi-présence, présence spectrale (Derrida, 1993). C'est une idée propre au stoïcisme et sur laquelle Cicéron fondait la possibilité même du devoir d'éducation (Moreau, 2011) : nous ne pouvons vivre qu'en nous formant, et nous ne pouvons nous former que grâce au lien intergénérationnel, aussi est-ce un devoir de nous laisser hanter par ceux qui nous ont précédés, et de léguer à nos successeurs nos œuvres et nos pensées, par lesquelles eux-mêmes pourront s'installer – passagèrement – dans une semi-présence. La Spectralité est la réponse qui vient après la révocation de la pleine présence du sujet, porteur d'une essence permanente et stable, telle que l'envisageait l'ontothéologie. Nous sommes – par l'éducation – des spectres qui s'adressent à d'autres spectres. Dans l'éducation, nous ne sommes pas pleinement présents, puisque nous sommes appelés à disparaître pour celui que nous éduquons : nous sommes des passeurs de passage, si nous voulons nous instituer, nous devenons des maîtres (*domini*), mais nous n'éduquons plus ; or nous éduquons en transmettant ce que nous avons compris de ce qui nous a été légué par ceux qui furent nos maîtres parce que nous avons décidé qu'ils devaient l'être, et que nous avons révoqué les *domini*, comme Montaigne et les Renaissants nous en ont montré le chemin. Mais nous nous adressons à ceux qui ne sont pas encore présents, dans la mesure où l'achèvement de leur présence serait la fin de leur condition d'hommes éducables : des dieux ou des bêtes, aurait dit Aristote. Les éduqués sont aussi des spectres, des semi-présents qui nous hantent parce qu'ils nous effraient un peu, comme le rappelle Hannah Arendt, parce qu'ils peuvent rebasculer dans la bêtise ou la sauvagerie (Arendt, 1972). Mais nous leur faisons confiance, et nous éduquons en les laissant inachevés.

2-3. L'Education tout au long de la vie et la formation de Soi

Il y a ainsi deux formes de la transmission, celle qui vise à convertir la conscience de l'éduqué à la vérité de son être et celle qui tend à l'accompagner dans la lente métamorphose d'un Soi par la mise à disposition herméneutique des œuvres et des concepts comme autant de clefs permettant d'interpréter les problèmes que les nouveaux-venus rencontrent.

La transmission en vue de la conversion est prisonnière de l'aporie des Lumières relativement au statut de la Tradition. Elle suppose un appui central sur le sujet en formation

qui, par sa rationalité est seul légitime pour porter des jugements de vérité, mais un tel sujet n'existe pas encore, et on ne peut octroyer sa confiance au jeune qui croit pouvoir penser par lui-même et s'affranchir de toute autorité intellectuelle ! Quelle que soit la torsion à laquelle on soumet ce problème, l'aporie ne peut être surmontée. A la transmission par la conversion correspond alors une abolition du passé de soi (en vue d'une renaissance) et la transmission d'un futur, qui est voulu par les maîtres. Il en résulte que la conversion est indifférente à l'individualité de l' élève, puisque celle-ci est supposée déficiente et inauthentique ; c'est cette prétendue universalité du déficit d'individualité qui justifie que l'exposition au savoir soit identique pour tous, dans une pédagogie de la pure magistralité, et qui rend légitime, après coup, l'élection de quelques-uns, en vertu d'une sorte de prédestination au salut personnel.

La transmission métamorphique est, en revanche, la transmission du passé des autres en vue de l'abolition de ce futur du moi qui ne serait que son présent éternellement reconduit : rester identique à soi, ne pas grandir, sont bien les mots d'ordre de la conformité sociale réactivée comme imposture de l' « authenticité » (Cavell, 1992).

Il faut bien reconnaître que l'institution scolaire française, dans sa paradoxale « tradition révolutionnaire », a toujours éprouvé les plus grandes difficultés à accorder sa place à une transmission en vue d'une éducation métamorphique, malgré l'intérêt constant que les pédagogues français ont toujours manifesté pour les formes de la *Bildung* allemande, intérêt souvent méconnu ou volontairement plongé dans l'oubli[3]. Et c'est donc dans l'éducation informelle – et informelle à l'école – dans ce champ que représente l'éducation tout au long de la vie, qu'il faut trouver le chemin pédagogique qui la mette en avant comme ressource démocratique d'une société dont l'Ecole ne peut plus facticement dissimuler les conflits.

L'Education tout au long de la vie est un champ de pratiques éducatives dont la théorisation et l'exploration est l'objectif d'un courant de recherches en sciences de l'éducation (Colin & Le Grand, 2008). Rémi Hess et Gabriele Weigand l'ont enraciné conceptuellement dans le sol de la *Bildung*, tout en le reliant aux idées pédagogiques de Georges Lapassade sur l'inachèvement de l'homme. On peut mettre en évidence brièvement en quoi le chemin pédagogique de l'éducation métamorphique s'y trouve à nouveau ouvert.

Alors que la pédagogie de la conversion suppose, on l'a dit, que l'enfant soit séparé de son milieu traditionnel, en vue d'une universalité de sa formation – rupture qui est un héritage du rejet par Augustin de la générativité humaine comme source de l'humanité[4] – l'éducation métamorphique requiert l'inscription herméneutique intergénérationnelle de tout apprenant simultanément avec son appartenance à une communauté d'apprentissage, par sa famille et, plus généralement la Forme de vie à laquelle il appartient. Ainsi, à la solitude douloureuse et nécessaire du *peregrinans*, face à ses succès comme à ses échecs, s'oppose l'accompagnement constant du *proficiens*, dans l'élucidation de ses difficultés et la clarification rationnelle de ses décisions, par la pratique de l'analyse et du Journal (Hess, 1989). On trouvera facilement dans *l'Education tout au long de la vie*, la promotion des thèmes pédagogiques qui, depuis l'Antiquité, ont été la clef d'une formation humaine équilibrée entre les savoirs théoriques et l'expérience du monde, par l'écriture d'un soi, le voyage initiatique et la mutualisation pédagogique (Delory-Monberger, 2003 ; Colin & Müller, 1996).

Mais il faut insister sur ce qui peut s'y transmettre effectivement, comme réponse aux problèmes de notre temps. Une vie démocratique n'est pas concevable sans une égalité des

[3] Il suffit de lire précisément les notices que le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson consacre aux auteurs allemands pour s'en convaincre.

[4] Selon le livre I des *Confessions*, ce n'est pas la procréation qui définit l'identité de l'espèce à travers les générations mais la possibilité de la conversion.

possibilités de se transformer, de se perfectionner et de décider de l'orientation de son existence. Or, le constat est fait, de ce point de vue, d'un désajustement entre l'école et la société. François Dubet montre ainsi que la société française, relativement peu inégalitaire au départ, abrite en son sein une école élitiste extrêmement inégalitaire, véritable facteur de l'échec social de ceux qui en sortent perdants, parce qu'ils restent non seulement sans diplômes et incapables d'en acquérir après l'école, mais parce qu'ils constatent aussi que l'école les a préparés à la résignation et au consentement – selon le projet de Renan (Dubet & *al*., 2010). Ne sont convertis, *in fine*, que les élus, tel est le sens d'un élitisme qui, sous les traits fallacieux de l'effort et du mérite, travestit une appartenance bien ancrée par une tradition familiale et sociale à une « République des Savants ». Son renforcement est assuré en quelque sorte par une double sanction. Si l'échec dans la vie scolaire se marque par le dénuement en titre à (se) faire valoir dans la vie sociale, la résignation et le consentement que l'apparente universalité objective de l'institution scolaire a obtenus désespèrent ceux qui s'y sont plongés à entreprendre toute tentative ultérieure de formation de soi. Ce que toute formation des adultes met en évidence est que toute transformation des compétences professionnelles s'accompagne d'une métamorphose personnelle de l'individu, dans le sens d'un « déploiement de soi », selon l'expression de Humboldt. L'éducation tout au long de la vie montre ainsi qu'il n'y a pas de hiatus entre l'éducation des enfants et la formation des adultes, dès que l'on abandonne toute perspective d'une conversion de la conscience à une vérité de son être et que l'émancipation des forces de chacun, loin de servir le projet néo-libéral d'une adaptation aux conditions de la sphère économico-politique, est le seul chemin qui soit ouvert, comme l'avaient imaginé les pédagogues de la modernité depuis Montaigne, d'une émancipation collective. De ce point de vue, la transmission de cette tradition pédagogique de la métamorphose est la seule perspective offerte pour assurer la tradition et la préservation de toute transmission éducative.

Bibliographie :

Arendt H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
Binoche B. (dir.) (2004), *L'homme perfectible*, Seyssel, Champ Wallon
Blumenberg H (1999), *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.
Cavell S. (1992), *Statuts d'Emerson*, Combas, L'Eclat.
Colin L. & Le Grand J.L. (2008), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.
Colin L. & Müller B. (1996), *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.
Delory-Monberger C. (2003), *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos.
Derrida J. (1967-1), *La voix et le phénomène*, Paris, PUF.
Derrida J. (1967-2), *De la grammatologie*, Paris, Minuit.
Derrida J. (1967-3), *Marges*, Paris, Minuit.
Derrida J. (1993), *Spectres de Marx*, Paris, Galilée.
Dubet F., Duru-Bellat M., Véretout A. (2010), *Les Sociétés et leur école*, Paris, Seuil.
Durkheim E. (1938-1), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.
Durkheim E. (1938-2), *L'éducation morale*, Paris, Alcan.
Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
Herder J. G. (1877-1913), *Lettres sur l'avenir de l'humanité*, Berlin éd. Suphan, 3ème recueil, lettre XVII, vol. XVII.
Herder J.G. (1964), *Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier.
Hess R. (1989), *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
Humboldt W. von (2004-1), *Essai sur les limites de l'Etat*, Paris, Les Belles Lettres.

Humboldt W. von (2004-2), *Théorie de la formation de l'homme,* in *De l'esprit de l'humanité,* Charenton, Premières pierres.
Jehasse J. (2002), *La renaissance de la critique*, Paris, Champion.
Kant I. (1985), *Qu'est-ce que les Lumières ? Œuvres philosophiques* t. 2, Paris, Gallimard La Pléiade.
Kant I. (1986), *Le Conflit des Facultés, Œuvres philosophiques t. 3*, Paris, La Pléiade Gallimard.
Koselleck R. (1990), *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Editions de l'EHESS.
Löwith K. (2002), *Histoire et salut*, Paris, Gallimard.
Lapassade G. (1987), *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos.
Moreau D. (2008), « Le savant et le pédagogue : despotisme ou démocratie ? » in : *Jules Verne, le partage du savoir*, P. Mustière & M. Fabre (coord.) Nantes, Coiffard.
Moreau D. (2009) ; « De l'hypnotiseur à l'herméneute : une figure postmoderne de la magistralité», in *Figures de la magistralité,* P. Billouet (coord.), Paris, L'Harmattan.
Moreau D. (2010), *Le* Principe du Protée, *éducation et métamorphoses,* Université de Nantes, Mémoire de HDR, vol. 2.
Moreau D. (2011), *Education et théorie morale,* Paris, Vrin.
Rancière J. (2005), *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique.
Renan E. (1929), *L'avenir de la Science*, Paris, Calmann-Lévy
Renan E. (1990), *La réforme intellectuelle et morale de la France*, Paris, Ed. Complexe.
Revault d'Allonnes M. (2005), Le pouvoir des commencements, Paris, Seuil.
Saint-Cyran (1944), *Pensées morales*, Paris, Sorlot.
Tocqueville A. de (1991), *De la démocratie en Amérique,* Paris, Gallimard La Pléiade.