

ÉDQUER : DES MOTS À LA CHOSE

Bernard JOLIBERT

GREPHE - IUFM de la Réunion

Résumé. - La notion d'éducation apparaît comme un véritable fourre-tout. Elle comprend aussi bien les méthodes pédagogiques proches du dressage mécanique le plus behavioriste que l'influence inconsciente et vague que les adultes exercent sans le vouloir sur les enfants. Elle renvoie au système institutionnel mais aussi à l'univers familial, voire plus simplement encore à l'influence sociale la plus générale que les êtres humains exercent les uns sur les autres à travers les échanges qu'impose l'existence. Elle désigne techniquement l'action réfléchie et systématique que le monde adulte exerce sur l'enfance tout en renvoyant à celle que les adultes exercent entre eux inconsciemment ou de manière stratégique. Sous couvert d'éducation, l'action rejoint alors la manipulation pure et simple par le biais de modèles comportementaux prescrits plus ou moins subtilement. Le présent travail a pour but de parvenir à une définition générale de l'éducation en comprenant l'idée à partir des quatre principaux éléments qui la composent. Parler d'éducation, c'est tout d'abord se situer dans le champ de l'action et non se contenter d'en rester au niveau de la seule connaissance. C'est renvoyer ensuite à un jeu d'influences essentiellement interhumaines ; on usine un objet, on dresse des bêtes, mais on éduque des personnes, grandes ou petites. De plus, cette action suppose, quand bien même on suivrait la nature, qu'on ne se satisfait pas de cette même nature ; l'éducation renvoie à une conception de l'homme comme être de culture. Enfin, toute éducation implique la référence à un choix de valeurs, humaines ou inhumaines, qui permet d'en justifier l'orientation.

Mots-clés : - éducation – action – influences interhumaines – culture – valeurs -.

Abstract. - The concept of education seems to be truly all-embracing. It encompasses not only teaching methods resembling the most behaviourist form of mechanical drilling but also the random and intuitive influence that

adults exert inadvertently over children. It refers back to the institutional system but also to the home; or even more simply to the most general form of social influence that human beings exert over each other through exchanges brought about by their very existence. Technically, it denotes systematic thought-out action that the adult world exerts over childhood, while alluding to actions that adults exert between themselves either intuitively or deliberately. Under the guise of education, actions concur with pure & simple manipulation in a more or less subtle manner, through prescribed behavioural patterns. The objective of this assignment is to agree upon a general definition of education through a perception of the idea based on the four principal elements it is composed of. Speaking about education means, first and foremost, understanding the scope of specific actions rather than just confining oneself to the field of knowledge. Then it refers back to different influences at play that are essentially interhuman; objects are manufactured, animals are trained, but people, young or old are educated. Moreover, this action supposes that if one were to follow the course of nature that one may not necessarily be satisfied with this same nature, education refers back to a representation of man as a being of culture. Finally, the framework of all education is based on a choice of values, human or inhuman, which means that its position can be guaranteed.

Key words : - education – specific actions –interhuman influences - human being of culture – values - .

1. Introduction

L'inflation langagière alliée à la multiplicité des approches proposées par les diverses sciences humaines s'intéressant aux questions éducatives, loin d'éclairer la réflexion sur une éventuelle définition univoque de l'éducation, finit au contraire par en obscurcir les contours au point de conduire aux confusions les plus dommageables. Le terme « éducation » paraît désormais surdéterminé et son ambiguïté tient à sa surdétermination même. Se rangent sous sa rubrique générale des termes aussi divers qu'instruction, formation, institution, enseignement, apprentissage, dressage, pédagogie, politesse, savoir-vivre, élevage, initiation, discipline, socialisation, sujétion. Il est désormais courant de les utiliser indifféremment les uns pour les autres alors que chacun renvoie pourtant à une attitude éducative singulière ou à une

démarche pratique originale. Si tous ressortent effectivement du champ de l'éducation, chacun introduit cependant un ou plusieurs éléments différentiels qui vont bien au-delà de la simple nuance.

Le domaine pratique que recouvre l'idée d'éducation est, de plus, l'objet de slogans plus métaphoriques que véritablement pédagogiques. Ils tiennent avant tout de la rhétorique politique choisie dans l'urgence, non d'une perspective générale fondée rationnellement. On se plaît à comparer l'art de l'éducation à celui de la poterie, à l'agriculture, au tissage, au dressage, à la programmation informatique. Après avoir été des « cires molles » ou des « pages blanches », les cerveaux deviennent des « disquettes vierges ». Certes, éduquer se conçoit de plusieurs manières et les comparaisons imagées ont un rôle didactique non négligeable. Mais s'enfermer unilatéralement dans l'une d'elles revient à méconnaître la complexité de la pratique éducative dans sa globalité. Énumérer n'est pas analyser et imaginer n'est pas raisonner. Si on veut parvenir à un minimum d'intelligibilité, il faut tenter d'approcher une signification suffisamment générale pour proposer au final une définition englobant tout le champ des pratiques éducatives possibles.

Afin d'y voir un peu plus clair, commençons par nous tourner vers l'examen des finalités éducatives et des objectifs scolaires. L'éducation se définirait par ce à quoi elle sert, autrement dit en fonction de la fin que poursuivent ceux qui l'exercent sur ceux qu'ils prétendent éduquer. Comme le voyait déjà Durkheim, si une génération socialement développée prétend agir sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale, c'est qu'elle vise un objectif précis d'intégration à la fois intellectuelle, morale et politique¹. Qu'en est-il ?

¹ . Rappelons la définition de l'éducation proposée par Émile Durkheim : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et de milieu social auquel il est particulièrement destiné.* » Article : « Éducation », in Ferdinand Buisson (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, Paris, Hachette, p. 529.

2. Objectifs et finalités

Débuter une réflexion sur l'éducation par un examen des fins poursuivies par l'institution afin d'en cerner le sens est loin d'être absurde. Toute action éducative, en effet, vise un objectif plus ou moins précis qui renvoie à un modèle humain sous-jacent. Qu'on forme professionnellement à tel métier, qu'on initie moralement à tel modèle politique, qu'on enseigne telle chose plutôt que telle autre, de cette manière plutôt que d'une autre, il se trouve toujours un idéal humain (ou inhumain) au bout de l'action entreprise. L'histoire des institutions ainsi que celle des idées éducatives semblent offrir une double référence objective dans la mesure où elles inscrivent dans des textes les objectifs pratiques ou les finalités idéales.

Cependant, à suivre cette approche, on se rend vite compte qu'on n'a pas affaire à une finalité simple et claire, mais au contraire à un grand nombre de fins ou d'objectifs aussi divers que variés entre lesquels il est bien difficile d'établir la moindre hiérarchie pertinente. À titre d'exemples, rien que dans le domaine de l'histoire de la philosophie, on peut citer quelques unes des principales finalités proposées à l'action éducative. Toutes aboutissent à des définitions programmatiques. Que vise l'éducateur ? Accoucher l'esprit de ce qu'il contient déjà (Platon), intégrer à la Cité (Aristote), atteindre le bonheur (Épicure), préparer la vie future dans l'au-delà (Lulle), développer une nature humaine enveloppée (Érasme), instituer l'honnête homme (Locke), conduire à la liberté par l'accès aux Lumières (Kant), former le citoyen de la République (Condorcet), apprendre à être libre (Rousseau), adapter de manière réaliste au monde économique (Cournot), aider à sortir des erreurs passées de la métaphysique (Comte), inventer le « surhomme » (Nietzsche), socialiser la nouvelle génération (Durkheim), discipliner les instincts primitifs (Freud), conduire à l'usage de la raison (Alain) ? Cette énumération en forme de liste à la Prévert est loin de se vouloir limitative. Elle montre néanmoins une chose essentielle : rien que dans le champ de la philosophie, les objectifs idéaux que dévoile l'histoire des idées éducatives paraissent si divers et nombreux qu'ils semblent conduire l'éducation dans toutes les directions possibles : économique, morale, métaphysique, théologique, politique, etc. Comment trouver dans ce cas la moindre unité ?

Si on espère se tourner vers les objectifs politiques contemporains assignés à l'école pour comprendre ce que veut dire éduquer de manière univoque, il suffit de relire le début du texte de la *Loi d'orientation de juillet 1989* pour vite voir qu'une approche de l'éducation à travers ses objectifs actuels et ses fins politiques contemporaines est vouée à donner le tournis. Si les objectifs peuvent parfois sembler se compléter, les finalités ne sont pas seulement différentes les unes des autres, elles semblent se combattre au point de paraître incompatibles. L'article premier de la loi n'envisage pas moins de dix objectifs distincts : du point de vue social, il s'agit de contribuer à l'égalité des chances ; du point de vue psychologique, il faut permettre le développement de la personnalité de chacun ; économiquement, il convient d'élever le niveau de tous ; du point de vue du travail, il faut favoriser l'insertion dans la vie professionnelle ; politiquement, il est souhaitable de réaliser l'égalité hommes-femmes dans tous les domaines de la vie ; culturellement, il est urgent d'adapter les générations futures aux évolutions économiques et aux techniques nouvelles de communication et d'information ; administrativement, on doit garantir la validité des connaissances acquises (certifications diplômantes), sans oublier l'urgence morale de la socialisation de l'enfance et le souci de la sélection et de la formation des élites. Quant au rôle de transmission intergénérationnelle des connaissances par l'école, il est rappelé comme une sorte d'évidence trop souvent oubliée et sur laquelle il paraît utile et urgent d'insister.

On devine aisément que de sérieuses tensions risquent d'apparaître entre ces divers objectifs. Outre le fait que, sous la rubrique générale « éducation », on regroupe indistinctement ce qui relève de l'instruction, de l'enseignement, de la formation professionnelle, de l'apprentissage, de l'éducation morale ou de la socialisation ; il est évident qu'on ne peut atteindre une définition générale de l'éducation à travers l'énumération quasiment infinie des objectifs multiples que les institutions ou la pensée éducative attendent qu'elle atteigne. Un point positif cependant : il ne saurait y avoir d'éducation sans qu'une visée à la fois humaine et interhumaine ne soit présumée. L'intention de socialisation que vise l'école invite à s'interroger sur le modèle idéal implicite ou explicite que véhicule son fonctionnement. Dans tous les cas de figure que nous venons

d'évoquer, quelque forme qu'elle prenne et quelque intention qu'elle poursuive, l'éducation vise à intégrer des êtres humains à un monde social préexistant en fonction de fins privilégiées.

3. Les langues

Devant la difficulté soulevée par cette approche programmatique, on peut se tourner vers des approches plus descriptives. L'analyse repose alors sur l'usage. Ici encore, on est loin de la belle univocité souhaitée. Lorsqu'il définit l'éducation comme « *l'action consciente que l'adulte exerce sur l'enfant au cours de son développement* »², Henri Wallon ramène le champ de l'éducation à l'action entreprise de manière réfléchie et la limite à l'intervention de l'adulte sur l'enfant. René Hubert, en revanche, admet dans l'éducation « *l'ensemble des influences exercées par des êtres humains sur d'autres êtres humains* »³, aussi bien les influences conscientes que les celles qui ne le sont pas. En outre, il comprend, sous la rubrique « éducation », les phénomènes interhumains qui se produisent entre adultes comme de manière intergénérationnelle. Ne parle-t-on pas aujourd'hui d'éducation permanente pour souligner que l'éducation n'est pas une opération limitée dans le temps qui s'arrête à la fin de la scolarité ou après les études supérieures, mais qu'elle se poursuit de fait tout au long de la vie ? On a vu, en revanche, que Durkheim en limite l'emploi à la socialisation familiale et scolaire conduisant à la maturité. L'examen du langage peut-il nous aider à y voir plus clair dans une approche rationnelle de l'idée d'éducation ? Commençons par l'étymologie, ou plutôt par les étymologies, devrait-on dire.

2. Henri Wallon (1954), *Les Origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF.

3. René Hubert (1959), *Traité de pédagogie générale*, Paris, PUF. Sa définition complète est la suivante : « *L'éducation est l'action exercée par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, orientée vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune de dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné.* » p. 6.

Certains, de manière sans doute très discutable, font dériver le terme éducation du latin *duco* (*duxi, ductum, durere*) qui signifie « faire entrer », mais aussi « conduire, ordonner, régler ». D'autres le rattachent à *ducto* qui signifie aussi « guider » ou « mener ». Dans ces deux cas, on cherche à souligner l'importance du rôle directeur et directif de l'action éducative. Il s'agit d'accompagner l'enfant ou l'adolescent, au besoin de le guider, sur le chemin de la connaissance et de la vie. D'autres préfèrent rattacher l'éducation au verbe *edo* (*edidi, editum, edere*) qui renvoie à l'idée de « mettre au jour, de révéler, de faire sortir, d'extraire », insistant alors sur une simple relation d'aide plus proche de la maïeutique platonicienne que de la conduite directive orientée vers quelque acquisition imposée de l'extérieur. La même idée se retrouve chez ceux qui penchent pour *educio* (*eduxi, eductum, edere*) qui signifie « faire sortir », « tirer de », « mettre dehors », y compris « tirer du sein de la mère ».

Certains historiens, attachés au sens littéral, rapprochent l'éducation de *doceo* (*docui, docere, ductum*) qui signifie « montrer, instruire, faire voir, enseigner ». Rattachant de ce fait l'éducation à l'instruction, ils insistent sur le contenu même de ce que l'action éducative a charge de transmettre. L'important n'est plus ici dans l'attitude, mais dans l'objet même que l'éducateur se doit de transférer d'une génération à la suivante. Cette idée se retrouve dans *edoceo* (*edocui, edoctum, edocere*) qui signifie enseigner intégralement, instruire à fond.

Tous ces rapprochements étymologiques, pour intéressants qu'ils paraissent à première vue, passent à côté de la racine véritable du terme éducation. Ce dernier ne semble pas venir d'*educio* (*duxi, ductum*), encore moins de *doceo*, d'*edo*, ou de *duco*, mais bien de *educio* (*educavi, educatum, educare*) qui signifie d'abord « nourrir », avoir soin, faire croître par de « saines nourritures intellectuelles » comme le rappelle Montaigne. On tend souvent à l'oublier aujourd'hui, cependant jusqu'au XVII^{ème} siècle, on ne parlait pas d'éducation des enfants mais de « nourrissement », modèles idéaux transmis et savoirs enseignés étant assimilés à des aliments spirituels destinés à faire croître l'enfant. De même que la nourriture matérielle permettait au corps de grandir et de devenir plus solide, les aliments intellectuels permettaient à l'esprit et à sa sensibilité de prendre force et forme. Comme le rappelle Rabelais à propos de Gargantua,

l'éducation consiste à « nourrir » le jeune homme de « bonnes et savantes doctrines », lui permettant de devenir aussi solide intellectuellement que les exercices physiques le rendront fort physiquement.

On voit que la recherche en termes d'étymologie, si elle ne fournit pas une définition univoque, permet à tout le moins de lever certaines ambiguïtés courantes quant à l'origine du mot. Éduquer, c'est d'abord « nourrir », fournir les aliments qui feront grandir. Quant au contenu même de ce « nourrissement », il reste difficilement saisissable à travers le seul vocabulaire. Quels « aliments » donner en effet ?

L'appel aux langues étrangères, singulièrement l'anglais, ne fait rien pour lever l'incertitude. En anglais, *an educated person* désigne quelqu'un d'instruit alors qu'en France, celui que l'on dit « bien éduqué » montre seulement un certain savoir-vivre, voire une adaptation parfaite aux codes sociaux de son milieu, indépendamment d'un niveau quelconque de connaissances. « Education » fait même partie des faux amis dont le sens a fini par s'introduire en France. En Grande-Bretagne, il désigne le système scolaire et universitaire, c'est-à-dire précisément l'institution, alors qu'en France, il a une acception traditionnelle plus large ; il renvoie à tout ce qui touche la formation des êtres humains.

Le détour par les emplois anglo-saxons divers du verbe « enseigner » pourrait-il nous renvoyer à un usage commun ? Ainsi que le rappelle Israel Scheffler, enseigner se dit en plusieurs sens⁴. On doit distinguer *to teach that* (enseigner que), *to teach how* (enseigner comment), *to teach to* (apprendre à). Si le premier emploi renvoie à un contenu cognitif précis qui peut être descriptif ou normatif, le second implique la transmission d'une manière de faire technique, le troisième contient une dimension plus morale et plus comportementale. « Savoir, savoir-faire et savoir-être » apparaissent alors comme les trois composantes d'une éducation globale réussie, ce qui fait beaucoup puisque, sous ces trois rubriques de la nouvelle trinité pédagogique, ce n'est rien moins que l'intégralité de la

⁴. Israel Scheffler (2003), *Le Langage de l'éducation* (1989), trad. Michel Le Du, Paris, Klincksieck.

personne qui se voit désignée. Il faut en tirer la conséquence logique : puisque tout est éducation, alors plus rien n'éduque vraiment. Ici encore, un point permet cependant d'éclairer notre lanterne : il n'y a pas d'éducation sans apport « nourricier » de celui qui prétend éduquer vers celui qui accepte, bon gré mal gré, d'être éduqué. Une éducation sans contenu est aussi vide qu'une pensée éducative sans réflexion sur ce qu'elle prétend transmettre.

Difficile pourtant d'y voir clair dans la forêt des buts que chacun prétend assigner à l'éducation des hommes. Peut-être serait-il possible de parvenir à une sorte de dénominateur commun en se tournant vers l'usage, c'est-à-dire vers l'emploi courant des termes gravitant autour de l'éducation, souvent pris comme quasi synonymes les uns des autres alors qu'ils recouvrent des réalités différentes ?

4. L'usage courant et quelques problèmes

Ces termes en effet renvoient à des acceptions bien distinctes. Chacun d'eux nous éclaire sur une des dimensions particulières de l'éducation. Commençons par celui qui est devenu une incongruité, presque un gros mot, dans la langue pédagogique contemporaine : celui d'instituteur.

Instituteur

Lorsqu'il est proposé aux Conventionnels par le poète Chénier et adopté en 1792, le terme d'instituteur a déjà une histoire. En 1219, il désigne celui qui « institue », c'est-à-dire celui qui entreprend dès le commencement, de manière solide et durable, d'établir les fondations d'un édifice quelconque. Dès 1441, devenu synonyme d'instruction, « institution » signifie la mise en place des fondements de la connaissance de telle sorte que l'ensemble du savoir tienne debout. Condorcet parle au moment de la Révolution française d'écoles « élémentaires » non de manière péjorative comme on le croit parfois, mais au contraire de manière laudative comme des lieux où on apporte précisément les « éléments » qui seront à la fois au commencement et au fondement des connaissances que l'enfant construira par la suite. D'où l'importance de celui qui aura pour

mission d'instituer, c'est-à-dire à la fois d'établir (au sens de rendre stable), d'ériger (de faire tenir droit) et d'asseoir les bases de cet édifice singulier qu'est l'être humain.

Comme le voyait déjà Montaigne, il ne s'agit rien de moins que de poser les fondations d'une bâtisse en disposant les éléments dans le bon ordre afin que l'architecture générale de l'édifice ne chancelle pas. À la différence du précepteur dont le rôle reste essentiellement de direction et de supériorité (le *praeceptor* est celui qui commande : il se définit par la position éminente qu'il occupe dans l'ordre de la vertu ou du savoir, position qui lui permet de donner des ordres et d'exiger d'être obéi, comme celui qu'on appelait au collège le régent), l'instituteur a pour charge essentielle de disposer les bases de la connaissance et de la personnalité de l'enfant avec ordre et méthode de telle sorte qu'il puisse par la suite s'élever (d'où le terme d'élève pour désigner celui dont la personnalité est en train de se construire). En cela, il se comporte comme un instructeur (anciennement *enstructeur*) puisqu'il apporte et dispose les matériaux qui permettent d'ériger un édifice.

Il convient de noter que dès leur conception les instituteurs ont été tiraillés entre deux missions difficilement conciliables. La première, suivant le vœu de Chénier et de Condorcet consiste à enseigner à tous les bases de la connaissance rationnelle qui permettra de devenir par la suite des libres citoyens.

« Les études primaires forment le premier degré de l'instruction : on y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appellent instituteurs » (Décret du 18 décembre 1792).

L'autre, avec Le Peletier de Saint-Fargeau, voit dans l'école obligatoire le moyen de former avant tout les mœurs et de prendre en main l'intégralité de la personne de l'enfant. Craignant la hiérarchie des savoirs et le pouvoir critique intellectuel, le courant politique qu'il représente se méfie de l'instruction et privilégie la socialisation par l'affectivité. Il s'agit de convertir aux idées nouvelles d'égalité et de fraternité afin de « régénérer la nation » et non d'instruire ou même d'éduquer. Il faut, comme le répète inlassablement Rabaut-Saint-Etienne, « former le cœur du futur citoyen ». Peut-être faut-il

se souvenir que « l'institution » des enfants reste toujours tiraillée entre ces deux tentations extrêmes : instruction publique ou éducation nationale.

Professeur

Le terme d'instituteur étant tombé en désuétude, c'est désormais celui de professeur qui le remplace. De la maternelle à l'université, chacun professe puisque tous sont professeurs. Encore faudrait-il que les activités puissent se recouvrir au-delà des mots. Etymologiquement, professer c'est « déclarer à haute voix », c'est-à-dire « en public », du latin *profiteri*, ce qui renvoie à un contenu d'enseignement précis : en ce sens, on est toujours professeur de quelque chose. De plus, cet enseignement se fait de manière orale, à travers un discours organisé qu'une écoute attentive permet de suivre et éventuellement de comprendre. Professer, c'est donc par essence parler à haute et intelligible voix. Se comporter en disciple, c'est donc commencer par accepter d'écouter.

Trois éléments sont donc à considérer. D'abord, le fait de passer par la parole pour transmettre le savoir. Ensuite celui de se trouver en position frontale : l'auditeur fait face à l'émetteur du message. Enfin celui, pour le professeur, de maîtriser autant que faire se peut sa discipline. Cours magistraux ou échanges informels, dans tous les cas l'enseignement « professoral » passe par ces signes singuliers que sont les mots. D'où le célèbre *De Magistro* de Saint-Thomas⁵ qui se demande comment se fait-il que l'on puisse transmettre un savoir avec des mots alors même que les mots ne transportent aucun savoir et ne sont compris que si leur sens est déjà connu de l'auditeur.

Deux points méritent d'être soulignés ici. Il ne faut pas s'étonner qu'un professeur agisse en *pro-fessor* et passe par le discours construit, développé, argumenté et si possible intelligible, autrement dit magistral, pour transmettre son enseignement. C'est au travers des mots qu'il fait signe. Il est d'ailleurs assez cocasse de voir

⁵. Saint-Thomas d'Aquin (1999), *De l'enseignement (De Magistro)*, Paris, Klincksieck.

désigner aujourd'hui comme professeures les maîtresses de classes maternelles ou du primaire alors que, précisément, leur approche des jeunes élèves s'efforce, à juste titre, d'éviter au maximum tout enseignement frontal, verbal et magistral, qualités que suppose en revanche l'art d'enseigner en public à des groupes plus ou moins importants d'adolescents ou d'adultes.

Formateur

Nous venons de parler de ceux qui sortent des IUFM, tournons-nous vers ceux qui enseignent, les formateurs. Ce terme est désormais si en vogue qu'il finit par désigner dans la langue courante tout enseignant quels que soient le niveau de ses interventions ou son domaine disciplinaire. Il tend à traduire une opposition entre l'enseignement traditionnel, nécessairement sclérosé, livresque, dépassé qui ne s'occupe que de « savoirs » et une formation plus humaine, plus pratique, plus directe aussi, privilégiant le terrain et visant un véritable « savoir-être ». Que représente exactement l'idée de formation par delà les connotations en vogue ?

« Formation » signifie d'abord « mise à la forme », c'est-à-dire adaptation de la personne à tel ou tel comportement correspondant à une fonction précise. L'idée d'« information » conserve pour partie cette dimension de mise au format, au double sens de structurer le contenu du message mais aussi d'influencer le destinataire⁶. Que cette dernière soit intellectuelle, sociale ou économique ne change rien au fond du débat : toute formation est par principe imposition d'une « forme » extérieure au formé afin de le « couler au moule » comme le dit si bien l'expression populaire. Il suffit de lire les « référentiels de compétences », les « grilles d'évaluation comportementales » ou les « livrets d'objectifs », tous « observables et mesurables », pour se rendre compte que la finalité de la formation réside entièrement dans la fonction, surtout pas dans la personne envisagée globalement comme liberté en train de se construire. Olivier Reboul⁷ soulignait cette indifférence à la personne

⁶. Bernard Jolibert (1994), « Qu'est-ce qu'informer veut dire ? » in *Travaux & Documents*, n° 5, octobre, pp. 15-24.

⁷. Olivier Reboul (2000), *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.

en notant justement que, si on enseigne « quelque chose à quelqu'un », en revanche on « forme quelqu'un à quelque chose ». C'est à un choix prioritaire d'objectif auquel nous sommes alors confrontés : soit on se contente de s'intéresser à l'acquisition du rôle ou de la performance, soit on fait passer en premier la personne globale, sachant que la diversité stratégique traduit chez cette dernière une liberté essentielle à toute acquisition de nouvelle connaissance, ce qu'interdit la rigueur d'une formation strictement planifiée.

La finalité d'une formation est prioritairement la maîtrise d'une technique donnée correspondant à une fonction sociale ou à un métier clairement constitués. On parle d'ailleurs au pluriel des « métiers de la formation » et d'« apprentis » plus que d'élèves, renvoyant par là à la transmission de savoir-faire précis et assez formatés pour permettre un calibrage aisément évaluable. Il est vrai qu'on peut former au mieux et le plus économiquement possible une dactylo, tout comme bien d'autres métiers impliquant des gestes mécaniques ou des automatismes. Il est moins évident de former le « citoyen de la République » ou le « fonctionnaire responsable », précisément parce que le citoyen se définit comme ce qui peut (et même doit parfois) résister librement à la stéréotypie d'une « mise en forme » mécanique et que le fonctionnaire véritablement responsable a pour devoir ultime de désobéir aux ordres lorsque l'impératif éthique le commande. La loyauté n'a rien à voir avec la soumission aveugle.

Prétendre ramener l'ensemble de l'éducation à de la formation, au-delà de l'intention de paraître sérieux aux yeux des « bailleurs de fonds » et des « professionnels », c'est avant tout pervertir de manière radicale le système éducatif. La fin de l'école, pour l'instituteur ou le professeur reste, non pas l'élève comme on le répète trop souvent et qui, à force d'être au centre, n'est plus nulle part, mais à l'horizon de l'éducation, le citoyen libre et responsable que le jeune a à devenir. La « nourriture » intellectuelle qu'on choisit doit avant tout l'aider à s'élever vers ce but. L'important, dans ce cas, reste la personne, c'est-à-dire un sujet raisonnable et libre et non telle ou telle occupation utilitaire. Ce à quoi on assiste dans la novlangue pédagogique contemporaine n'est autre qu'un renversement de la signification de l'éducation elle-même.

Qu'on ne se méprenne pas ! Il ne s'agit pas ici de dénigrer la formation. Une formation peut être « professionnalisante » sans pour autant se réduire à l'inculcation de spécificités de métier. Il faut simplement savoir ce que l'on fait : si l'éducation « élève », la formation se contente d'adapter au plus près et le plus efficacement possible à une tâche technique précise. Elle convient à la situation d'apprentissage où, comme l'étymologie nous l'indique, il faut « saisir », « s'emparer » d'un savoir-faire précis, déterminé, souvent mécanique et objectif ; elle est plus discutable dans les domaines moins rigides. À confondre éduquer et former, on risque vite de ne plus savoir ce que l'on fait. On est alors en droit de se demander si, dans l'esprit du législateur, cette subversion de l'instituteur en professeur et du professeur en formateur ne cache pas un désir plus radical encore de renversement de l'ensemble de l'institution scolaire et universitaire en formation étroitement professionnelle.

Enseignant

C'est le terme le plus général et sans doute le plus vague qui sert désormais à désigner tous les intervenants se trouvant face à des élèves dans des classes. Ne parle-t-on pas des enseignants (corps enseignant, personnel enseignant) pour désigner l'ensemble des personnes dont la fonction est de transmettre un savoir (sciences, langues, arts, etc.) ? Cette imprécision va pourtant à l'encontre de ce qu'indique clairement la racine latine du terme. Celui qui enseigne n'est pas n'importe quel transmetteur de connaissances, mais seulement celui qui « fait signe », autrement dit celui qui fait connaître à l'aide de signes (du latin *signum*, signe ; le terme « enseigne » au féminin a d'ailleurs conservé ce sens précis). L'enseignant indique la direction où l'élève doit porter l'attention afin d'opérer la découverte. Contrairement à l'instituteur (instructeur) qui pose les fondations de la bâtisse, du formateur qui adapte à la forme ou du professeur qui s'exprime devant un auditoire, l'enseignant se contente de montrer à l'élève ou à l'étudiant où porter son regard pour entreprendre lui-même la démarche de compréhension et d'apprentissage.

Enseigner revient donc à placer l'élève en situation d'apprendre et à lui montrer la direction où chercher. C'est par lui-même qu'il fera la découverte. Ce terme suppose donc que le savoir n'est pas apporté du

dehors dans quelque auditeur comparable à un réceptacle passif et vide, mais qu'au travers du signe (mot, geste, image, comportement, etc.), c'est l'auditeur qui va se mettre en route vers la découverte. Au sens strict, l'enseignant ne transmet pas, il indique, et, par là même, éveille l'élève. *In fine*, c'est nécessairement ce dernier qui reconnaît en lui-même la pertinence ou la fausseté de ce qu'on lui « enseigne ». Comme le voyait clairement Saint-Augustin dans son *De Magistro*⁸, à la suite de Platon, l'ultime acceptation de la vérité ou de la fausseté de ce qu'on nous enseigne est dans l'évidence qui nous habite lorsque nous sommes en présence de ce qu'on nous enseigne. C'est en nous que gît au final la marque ultime du vrai. Cette conception générale montre que toute personne, intervenant ou non dans le système éducatif, enseigne d'une manière ou d'une autre. À plus forte raison, tout professionnel de l'enseignement, quel que soit le niveau des études où il intervient, est conduit à guider le travail de son élève, en orienter le regard, en diriger la recherche ou en guider la conduite.

On voit alors que les mots « enseigner », « enseignement », « enseignant » renvoient plus à une attitude dans la manière de transmettre les connaissances ou à une manière d'éduquer qu'à un statut administratif particulier ou à un contenu disciplinaire défini. L'enseignement est donc tout le contraire du dressage ; il oriente le regard, il ne détermine pas des comportements mécaniques.

Dresser

Le mot « dresser », pour parler d'instruire à propos des personnes, a pris de nos jours, par suite de son application aux animaux, un sens péjoratif qu'il n'avait pas autrefois. De fait, en dépit des caricatures hâtives, la partie la plus mécanique de l'éducation, la plus sévère aussi (se tenir propre, debout, silencieux, s'habiller [*to dress* en anglais], etc.) se rapproche plus de l'apprentissage que du dressage animal proprement dit. On dompte une bête, on éduque l'enfant. À croire le contraire, on risque d'obtenir le résultat inverse de celui que l'on souhaite. À quoi tiennent les différences ?

⁸. Saint-Augustin (1988), *Le Maître (De magistro)*, Paris, Klincksieck.

- Tout d'abord, le dressage a sa fin dans le dresseur lui-même, non dans l'animal. Si on enseigne un tour à un animal c'est dans l'intérêt de son maître, non dans l'intérêt propre du premier, alors que, dans le cas de l'éducation, la finalité de l'apprentissage est dans la réussite autonome de l'enfant qui a sa fin en lui-même.
- Les méthodes pédagogiques les plus rigides du behaviorisme, celles qui suivent le strict schéma « stimulus-réponse », sont inapplicables à long terme dans le champ de l'éducation ou même de l'« instruction » la plus mécanique. À l'usage, on se rend vite compte que la rigidité de ces pratiques mécaniques les rend insupportables et, par suite, inopérantes.
- Enfin, les schèmes comportementaux que le dressage dessine sont trop rigides pour rendre, par la suite, l'élève susceptible d'adaptation. La vie réelle présente des situations susceptibles d'évoluer. Il est probable que le modèle d'apprentissage ne se reproduira pas à l'identique. Autrement dit, dès qu'une tâche complexe diverge légèrement du modèle strict d'acquisition, le comportement deviendra non ajustable, précisément à cause de sa rigidité.

La traduction mentale et la transposition pratique sont plus essentielles dans la mise en place des apprentissages que la fidélité formelle de l'acquisition. On a même pu dire que le dressage était l'exact contraire de l'éducation.⁹ Une éducation qui oublie de laisser à l'élève une part d'ajustement dans ses activités d'acquisition et qui néglige l'harmonisation en termes d'essais et d'erreurs passe à côté de sa fonction. Certes, c'est le rêve de toute pensée totalitaire que de prendre en main l'intégralité des comportements, voire des sentiments des « sujets », mais il est manifeste que ce projet relève de l'utopie. Platon retourna contre les Sophistes ce qu'il avait appris d'eux ; les meneurs de la Révolution française ont été formés dans les meilleurs collèges à la dévotion du roi.¹⁰ Ceux qui ont mené les luttes les plus déterminées pour en finir avec le colonialisme sont souvent sortis parmi les meilleurs de l'École coloniale. Il vient généralement un temps où celui que l'on croit « dresser » se redresse

⁹. Jacques Ulmann (1987), *La Nature et l'éducation*, Paris, Klincksieck.

¹⁰. Jean Château (1970), *Les Grands Pédagogues*, Paris, PUF.

vraiment et mord la main qui tient la laisse. La partie la plus mécanique de l'éducation humaine relève de l'apprentissage et non du dressage.

Apprentissage

Au sens premier, apprendre signifie « s'emparer de », « se saisir de », « attraper » (du latin *apprehendere*). En un sens plus étroit, on parle d'apprentissage pour désigner la méthode directe des ateliers, c'est-à-dire la saisie d'un savoir-faire technique par imitation, les gestes de l'apprenti étant calqués sur ceux du maître. On parle alors de méthode « vicariante » dans la mesure où il y a substitution du procédé gestuel d'une personne à une autre.

L'apprenti observe, imite tout ou partie du modèle et finit par le reproduire lui-même. Il ne faut pas mépriser cette forme d'acquisition. Elle touche en effet la plus grande partie des gestes élémentaires de la vie quotidienne. On peut souligner ici que deux grandes orientations affectent les méthodes diverses d'apprentissage :

- Soit on tend à privilégier la partie par rapport au tout ; auquel cas on segmente les apprentissages en autant de sous-apprentissages dont la combinaison finale constituera le geste à acquérir. On parle alors parfois, peut-être improprement d'ailleurs, de méthode analytique dans la mesure où la procédure repose sur une approche associationniste des apprentissages, auquel cas la prise de conscience par l'apprenti du sens de son geste est de peu d'importance ; tout passe par des automatismes qui confinent au conditionnement instrumental. Le behaviorisme aboutit au dressage.

- Soit on privilégie le tout et sa compréhension par rapport aux parties ; auquel cas on estime que l'on ne « saisit » bien que ce que l'on commence par comprendre. On parlera alors de méthode synthétique dans la mesure où, au lieu d'imposer un geste à l'apprenti, on part de son propre geste pour le faire progresser étape par étape vers le geste souhaité. Dans ce cas, on accepte des approximations ou des adaptations par rapport au modèle premier.

Quoi qu'il en soit de l'orientation choisie, tout apprentissage implique de la part de celui qui apprend une part nécessaire d'activité

et d'initiation. Il reste que l'approche dite synthétique présente moins de rigidité que la première.

Initiation

L'idée d'initiation contient deux éléments qu'il faut distinguer, mais qui nous renvoient tous deux au champ de l'éducation en général, singulièrement à son versant affectif.

Le premier nous indique, lorsque nous parlons d'initiation, que nous avons affaire à une radicale découverte. L'idée d'initiation implique toujours celle de nouveauté et de commencement ; elle renvoie à l'introduction dans un domaine de connaissances jusque-là ignorées de celui qui entreprend la démarche initiatique. D'où le sens désormais courant d'acquisition des premiers éléments d'un art ou d'une science. On parlera par la suite d'un initié comme de quelqu'un qui a si bien maîtrisé son apprentissage qu'il se trouve désormais dans le secret. De plus, l'idée d'initiation laisse entendre que cette introduction va permettre d'opérer des changements radicaux dans l'élève, changements qui vont bien au-delà de l'acquisition purement rationnelle d'une connaissance nouvelle. Dans la tradition des mystères antiques, chaque secte exigeait de ses nouveaux membres une modification dépassant la simple connaissance théorique. *Initium novae vitae* disait la formule consacrée et qu'il fallait l'entendre au sens fort d'« entrer dans une nouvelle vie ». On n'en reste donc pas à une connaissance purement rationnelle, doctrinale mais bien à un changement dans la manière de sentir, de se conduire, de se comporter vis-à-vis de soi et des autres.

Il faut enfin noter que cette admission d'un nouveau dans une compagnie ou une société ne va pas sans rituel minimal et il se pourrait que les bizutages à l'entrée dans certaines écoles, grandes ou petites, ne soient rien d'autre que les héritages de cette idée très ancienne que toute éducation efficace qui prétend marquer affectivement le futur membre doit commencer par une initiation reliant à la fois l'affectif et le cognitif. L'idée sur laquelle repose la défense des rituels atténués d'initiation reste qu'un apprentissage purement technique ou rationnel est insuffisant pour asseoir une véritable éducation : tout métier, tout art, toute activité comporte des règles de morale générale et de déontologie qui commandent des

comportements dépassant la simple maîtrise technique. Après tout, la connaissance d'un art quelconque n'induit pas l'usage que l'on peut en faire. L'art du serrurier fait d'excellents cambrioleurs ; quant à celui du chimiste, il permet de maîtriser des vocations d'empoisonneurs ! Après tout, il se peut que les docteurs Mengele ou Petiot, de sinistre mémoire, se soit montrés au quotidien d'excellents praticiens. Etaient-ils pour autant de bons médecins ? Il est permis d'en douter.

La technique maîtrisée, envisagée isolément, ne permet pas de conclure au bien (ou au mal) fondé des services qu'elle va rendre. C'est sans doute afin de lier formation intellectuelle, apprentissage technique et éducation morale que les Anciens faisaient de l'initiation une étape hautement symbolique et importante de l'éducation.

5. Conclusion

Il est alors possible de proposer un aperçu plus précis de ce qu'on peut entendre par « éducation ». Les approches que nous venons de développer à travers l'énumération des finalités multiples, des hésitations de l'étymologie et des incertitudes de l'usage courant, permettent de mettre à jour plusieurs points essentiels qui semblent composer l'essence même du concept et sur lesquels il convient d'insister.

La première touche à la nature même du domaine de l'éducation : éduquer, c'est avant tout prétendre exercer une influence sur celui que l'on éduque. On se trouve alors dans le domaine de l'action, non dans celui de la connaissance pure. Il ne suffit donc pas seulement de connaître, de savoir, de comprendre. Dans le cas de l'éducation, la *theoria*, même la plus pointue, ne saurait suffire. Il faut agir. Aussi, les « sciences de l'éducation », si utiles et si diverses soient-elles, ne sont pas encore l'éducation. Comme le notait déjà Durkheim à propos de la « pédagogie », dans la mesure où elles réfléchissent

« aux choses de l'éducation »¹¹, les « sciences de l'éducation » viennent en appui de l'action, permettent de l'éclairer, d'en déceler les faiblesses, éventuellement d'en mieux comprendre les réussites ou les échecs. En aucun cas, elles ne sauraient se substituer à l'intervention active de l'éducateur. Ce dernier ne vise pas prioritairement à connaître mais à intervenir sur le devenir de celui ou de celle dont il s'occupe. Le maître « zen » lui-même, à travers son impassibilité et son silence, agit sur le comportement de son disciple. Il y a dans toute volonté éducative, l'intention d'infléchir le cours de la nature, même et peut-être surtout chez les pédagogues qui se voudraient les plus respectueux de la Nature.

De plus, il s'agit d'exercer une influence sur un autre être que l'on considère comme perfectible. On n'agit d'humain à humain qu'à la condition de présupposer que l'élève est au moins pour partie malléable. Éducateur et éduqué appartiennent à la même espèce. Qu'importe que cette intervention touche des jeunes ou se passe entre adultes, même dans le cas limite du pseudo-dressage, l'action qui s'exerce se fait entre humains, c'est-à-dire de liberté à liberté. En effet, les images de la céramique que l'on cuit (Locke), du champ que l'on cultive (Plutarque), du tonneau que l'on remplit (Érasme), de la pierre que l'on sculpte (Aristote) ou de l'argile que l'on modèle (Rousseau) ne sont que des métaphores. L'éducation n'est pas une action mécanique qui s'exerce sur une matière inerte. On ne saurait alors ramener l'action éducative à une technique, tant elle déborde le cadre mécanique et même biologique. Le « βίος » ne se réduit pas au « ζῶον », même s'il en dépend en grande partie. La vie humaine, en tant qu'humaine précisément, n'est pas limitée à l'animalité qui la constitue. L'éducation s'applique à des êtres sentants et pensants en vue de les conduire à exercer leur propre activité en tant que personnes et non comme des choses ou des bêtes. Ce sur quoi s'exerce l'éducation, c'est une nature humaine bien plus complexe et diverse que tout ce que les métaphores les plus riches fournissent à l'imagination. Ce qui est au bout de l'éducation, quand bien même celle-ci viserait sociologiquement l'intégration de la jeune génération à un univers déjà présent, c'est la liberté de la personne que l'on

¹¹. Émile Durkheim, art. « Pédagogie », in Ferdinand Buisson (1911), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*, p. 1598.

éduque, car cette dernière aura à vivre dans un monde que nul, à moins de se prendre pour quelque prophète vaticinant, ne saurait anticiper, encore moins exactement prévoir.

La troisième caractéristique touche précisément la socialisation. L'éducation se trouve du côté de la culture et non de la nature. Quand bien même cette dernière demanderait qu'on respecte ses exigences premières, elle demande à se voir dépassée. Si l'éducation semble nécessaire, c'est bien que l'inné, le donné brut, ne se suffit pas à lui-même pour s'accomplir. La nature doit en passer par la culture pour s'accomplir. Croissance spontanée et développement naturel sont insuffisants pour mener les enfants des hommes à devenir des êtres humains. Autant dire que ce n'est pas l'enfant ou même l'élève qui se trouve « au centre » des préoccupations éducatives, sinon dans un discours plus démagogique que pédagogique, mais bien l'« animal moral et politique » qu'il a à devenir. L'idée de socialisation implique celle d'acquisition de traits culturels qui ne sont pas primitivement donnés. Que ceux-ci soient plus ou moins précis, plus ou moins compatibles, qu'ils touchent l'éducation physique, intellectuelle, morale ou affective, qui sont comme les quatre grandes dimensions de l'existence, ne change rien au domaine d'acquisition. Lorsqu'on entre dans le domaine de l'éducation, on se trouve de plein pied dans le champ de la culture et de l'acquis et non dans celui de la nature ou du développement spontané. L'intervention active de l'éducation apparaît alors nécessaire à l'humanisation des hommes. Surtout, il devient clair que l'éducation ne se contente pas d'être une réalité culturelle ; elle invite à effectuer des choix au sein de cette réalité culturelle qui est loin d'apparaître comme univoque. Toute intervention éducative implique une insatisfaction devant ce qui est simplement donné. Elle s'inspire en fin de compte d'un idéal.

Le dernier trait est de grande importance. Il montre qu'on ne saurait en rester au simple constat de la réalité sociale ou culturelle de l'éducation. Lorsqu'on prétend éduquer, on se doit de faire sans cesse des choix parmi les diverses réalités culturelles dans lesquelles on ne manque pas de baigner. La culture, en effet, ne parle pas d'une manière univoque. Toute action éducative qui ne veut pas rester aveugle sur ses intentions se doit de réfléchir aux valeurs morales, c'est-à-dire aux modèles humains qu'elle prétend instaurer. Au-delà

des objectifs plus ou moins proches, ce sont des finalités éthiques qui éclairent l'action de l'éducateur et lui permettent de justifier son intervention à ses propres yeux comme aux yeux des autres. Il n'est pas de pratique ou de théorie éducative qui ne contienne au final une justification morale. Prétendre faire l'économie d'une élaboration normative revient à vouloir s'aveugler (ou à aveugler les autres) sur ses intentions à la fois sociales, morales et humaines. Pour être crédible, autrement dit acceptée par les acteurs sociaux, l'école doit justifier les modèles humains qu'elle propose. Elle doit fournir un modèle global de légitimation de son action. Que celui-ci repose sur la tradition, sur les affects ou sur des doctrines raisonnées ne change rien au principe selon lequel il n'y a pas d'éducation qui ne repose en dernier ressort sur une philosophie. Éducation familiale ou éducation publique, l'une comme l'autre ne fonctionnent qu'à la condition que les acteurs sociaux croient à la légitimité de l'autorité qu'elles représentent, c'est-à-dire aux valeurs qu'elles prétendent transmettre. Toute éducation, qu'elle le dise ou le cache, s'inspire en fin de compte d'un idéal. Il paraît donc impossible de s'en tenir aux seuls « faits observables ou mesurables » et d'évacuer, comme le souhaitaient certains politiques pragmatiques, toute normativité de la réflexion sur l'éducation. Cette dernière reste éthique de part en part.

Pour en terminer, plutôt que de tenter de vous proposer une énième définition de l'éducation qui serait dans l'obligation d'emprunter beaucoup et risquerait de sentir son plagiat, il semble préférable d'en référer à celle qui semble à la fois la plus simple, la plus générale et, par suite, la plus complète. Les quatre traits essentiels qui permettent de cerner avec précision ce qui constitue l'éducation se retrouvent en effet dans la définition qu'en propose Jacques Ulmann au tout début de l'un de ses derniers travaux sur la pensée éducative contemporaine :

« L'éducation consiste en une action exercée par un être humain sur un autre être humain – le plus souvent par un adulte sur un enfant – pour permettre à l'“éduqué” d'acquérir certains traits culturels (savoirs, ou manières d'agir tant techniques que morales) que les usages, le

sentiment ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitables. »¹²

Comme pour mieux faire comprendre l'implication nécessairement éthique de toute éducation, il ajoute aussitôt : « *Point d'éducation qui ne soit d'essence axiologique.* »¹³ Comment, en effet, ce qui engage une conception pratique de l'homme dans ses relations au monde, aux autres et à lui-même pourrait-il faire l'économie d'une réflexion philosophique radicale ?

Bibliographie

ARENDT Hannah (1972), *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BARTHELME Bruno (1999), *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.

CHARLOT Bernard (1980), *La Mystification pédagogique. Réalités politiques et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Paris.

DURKHEIM Émile (1977), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

DURKHEIM Émile (1974), *L'Éducation morale*, Paris, PUF.

FRETIGNE Jean-Yves (2006), *Les Conceptions éducatives de Giovanni Gentile, entre élitisme et fascisme*, Paris, L'Harmattan.

GUILLOT Gérard (2000), *Quelles valeurs pour l'école du XXI^e siècle ?*, Paris, L'Harmattan.

HIPPEAU Célestin (1990), *L'Instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Klincksieck.

HOUPERT-MERLY Danièle (2001), *Pour une éducation interculturelle*, Paris, L'Harmattan.

¹². Jacques Ulmann (1982), *La Pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin, p. 9.

¹³. *id.*, p. 11.

- JAMES William (1996), *Conférences sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- JOLIBERT Bernard (2009), *Questions d'éducation, finalités politiques des institutions éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- JOLIBERT Bernard (1987), *Raison et éducation*, Paris, Klincksieck.
- LOMBARD Jean (1994), *Aristote, politique et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- LOMBARD Jean (2003), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- LORVELLEC Yves (2002), *Culture et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- LORVELLEC Yves (2001), *Alain, philosophe de l'instruction publique*, Paris, L'Harmattan.
- MAUDUIT Jean-Bernard (2003), *Le territoire de l'enseignant, esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Paris, Klincksieck.
- MORIN Lucien (1973), *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, Paris, PUF.
- PENA-RUIZ Henri (2003), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard.
- PIAGET Jean (1979), *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël.
- PLUTARQUE (1995), *Traité sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- SCHEFFLER Israel (2003), *Le langage de l'éducation*, Paris, Klincksieck.
- SNYDERS Georges (1973), *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, PUF.
- ULMANN Jacques (1987), *La nature et l'éducation*, Paris, Klincksieck.
- ULMANN Jacques (1982), *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin.
- VANDEWALLE Bernard (2001), *Kant, éducation et critique*, Paris, L'Harmattan.

VANEIGEM Raoul (1995), *Avertissement aux écoliers et lycéens*,
Paris, Mille et une nuits.

