

Hubert HANNOUN

## ÉDQUER, C'EST FAIRE UN PARI SUR L'AVENIR

**Résumé :** L'acte d'éduquer implique des présupposés à la fois instrumentaux et fondamentaux que l'éducateur n'a pas toujours la possibilité de fonder en vérité. Son action ne peut être assurée ni par des démonstrations logiques ni par des pulsions d'origine bio-affective. En conséquence, la nécessité de son action le contraint à une décision qui n'a d'autre sens que celui d'un pari formulé sur les valeurs qu'elle sous-tend. Ce pari est *énactant* dans la mesure où il se veut à la fois conception et production du projet éducationnel. Cette analyse révèle une morale inhérente à l'acte d'éduquer.

**Mots-clés :** Présupposé - certitude - valeur - décision - pari - éducation.

Dans le cadre d'une appréhension systémique de l'éducation, on peut avancer que les principes du processus éducationnel ne peuvent être appréhendés avec une certitude totale. Leur approche débouche nécessairement sur une connaissance source, à la fois, de conviction et de doute.

### LES PRÉSUPPOSES DE L'ÉDUCATION

L'acte d'éduquer réclame des présupposés inévitables. Et, en premier lieu, dans l'ordre de la pédagogie. Il *suppose*, avant tout, que son action n'est pas la « mouche du coche » de la formation de l'homme, à savoir que les facteurs d'hérité, d'histoire personnelle et d'environnement physico-bio-social ne font pas, à eux seuls, toute la réalité humaine et que l'éducation y a son mot à dire. Il *suppose*, de même, que la transformation que son action est susceptible de provoquer chez l'éduqué lui deviendra essentielle, que la *compétence* passagèrement acquise se fera, un jour, *aptitude* durable. Il suppose enfin réelle la communication entre lui, éducateur, et l'éduqué auquel il s'adresse par delà les codages et décodages qui font l'intersubjectivité de leurs rapports.

Dans le domaine scolaire, le maître est amené à *supposer*, à l'instar de Socrate, que la vertu peut être enseignée, que les *mots* de son message peuvent modifier le *comportement* de ses élèves. Il *suppose*, dans le cadre d'un schéma piagétien de l'apprentissage, que son effort d'émettre un message assimilable sera complété par l'effort accommodateur de l'élève. La participation de l'élève peut être, en effet, encouragée par le maître — c'est là tout l'art de la pédagogie — mais son existence ne peut jamais être prévue avec certitude. Elle est supposée et espérée.. Par ailleurs,

le maître ne peut que supposer, dans les conditions de l'école contemporaine, que son enseignement ne se fera pas manipulation. Quel degré de certitude peut-il en avoir ? De plus, si l'école prodigue un enseignement collectif, si, par ailleurs, la réception du message scolaire est un processus individuel, le maître ne peut que *supposer* que chaque élève saura parcourir la distance qui sépare le message collectif de son accommodation personnelle. Enfin, au plan relationnel, on peut rappeler les travaux de J. Filloux sur le *Contrat pédagogique*. La relation maître-élève repose sur un contrat implicite ou explicite mais on sait que ce contrat est pipé puisque l'une des parties est, en même temps, juge. Le maître *suppose* la rectitude du contrat.

En second lieu, il est des présupposés d'ordre psychologique. Parmi eux, on doit, d'abord citer le principe fondateur de la pensée rousseauiste en matière d'éducation : pour éduquer une personne, il faut qu'elle soit éduicable, à savoir *perfectible*. Cette perfectibilité est l'affirmation, en elle, d'un possible, qui, par définition, n'a pas encore été vérifié. Sa réalité est toujours *supposée* par l'éducateur.

En troisième lieu, des présupposés d'ordre socio-politique. L'éducation est une entreprise de type prométhéen. Par elle, l'humanité souhaite dessiner elle-même son visage de demain et ne pas en abandonner la responsabilité aux aléas d'un environnement physico-bio-social aveugle à savoir sans finalités humaines. En ce sens, l'éducation joue, vis à vis de la personne globale, le rôle que tente de jouer la génétique relativement à la personne physique. Dans les deux cas, l'humanité veut décider de son avenir, global d'une part, physique d'une autre. Mais cette responsabilité conquise par l'humanité-éducatrice *suppose*, d'une part, qu'elle a la capacité de l'assumer, d'autre part, que le visage qu'elle dessine de l'homme de demain est valable. La conscience éthico-politique de notre humanité actuelle permet-elle ce présupposé ?

Le processus éducationnel — scolaire et/ou non scolaire — repose sur des considérations qui, logiquement et expérimentalement, sont des *suppositions* indispensables au déroulement de l'acte d'éducation. Ces suppositions peuvent-elles être fondées en nécessité et, ainsi, faire du supposant, un décideur conscient et convaincu ?

### L'IMPOSSIBLE CERTITUDE

Fonder en nécessité les présupposés vécus du processus d'éducation revient à mesurer la certitude avec laquelle nous pouvons les appréhender. Or, il semble, à la lumière des sciences contemporaines de la cognition, qu'une telle certitude ne soit jamais totale tant en raison des implications de l'acte de cognition lui-même, qu'en raison de la structure de la réalité à connaître.

L'acte de cognition est appréhendé à quatre niveaux : niveau psychologique, niveau psychosociologique, niveau épistémologique et logique, enfin niveau axiologique.

- Au plan psychologique, on constate que nous ne pensons, nous ne réfléchissons, nous ne connaissons rien à partir de rien. Il n'y a pas de *tabula rasa* de la pensée. Nous pensons toujours à partir de données qui, dans l'existence courante,

sont comme cette *opinion folle* illustrée par Alain, qui fait nos stéréotypes, nos préjugés, nos idées subconscientes, etc. C'est à partir de ces données que nous mettons le monde en question sans les y mettre elles-mêmes.

Toujours au plan psychologique, on sait le rôle joué par le langage dans la présentation parfois déformante des réalités qu'il nous révèle, de l'inconscient qui meuble les mobiles et motifs de nos actions. Les jugements que nous émettons relativement à telle finalité, tel objectif, telle méthode ou tel contenu d'éducation ne portent-ils pas inévitablement l'empreinte de ces écrans ? Notre certitude s'en trouve d'autant ébréchée.

- Au plan psychosociologique, il n'est besoin que de rappeler les travaux de l'école française de sociologie (Durkheim, Mauss, en particulier) pour percevoir le poids des réalités sociales sur la détermination de nos modes d'agir d'une part, de penser d'autre part. Le *je pense* s'inscrit toujours dans les limites d'un *nous pensons*. Si, on le sait à présent, on ne peut nier la résistance de la personne individuelle à l'emprise sociale, celle-ci n'en joue pas moins un rôle incontournable, remettant encore en question la possibilité d'une certitude individuelle quelconque.

- Au plan épistémologique et logique, le problème de la certitude se pose au niveau, d'une part, des principes du raisonnement, d'autre part, à celui de son processus. Nous raisonnons à partir de ces principes que sont les axiomes, postulats et autres *données a priori de la pensée* comme l'analyse Kant. Le processus déductif y trouve son nécessaire point de départ. Ils sont nécessaires en tant que composantes autopoïétiques de la pensée et en dépit de leur caractère relativement indémontrable<sup>1</sup>. Ils sont l'expression d'un non-sens fondateur du sens. Ce non-sens est-il porteur de vérité ? La pensée philosophique a souvent vu l'image de l'absolu dans ces principes producteurs d'eux-mêmes et de leur propre vérité par l'*évidence* qu'ils présentent. Mais cette évidence ne nous renvoie-t-elle pas au problème de la certitude ? Elle est une donnée, non une assurance.

Au plan de la structure du raisonnement, les sciences contemporaines de la cognition soulignent uniformément le caractère paradoxal et antinomique du raisonnement humain qui trouve en lui-même les germes de ses propres limites. Les travaux de Bachelard et de Carnap font apparaître que même la preuve expérimentale d'un raisonnement n'est pas productrice possible de certitude totale.

Enfin, la pensée kantienne poursuivie, en ce sens, par le courant bachelardien et le courant contemporain de la pensée systémique, fait apparaître l'interférence inévitable du sujet de la connaissance et de son objet. Toute connaissance est représentation, à savoir grille théorique subjective à travers laquelle une réalité est appréhendée permettant non pas d'en épuiser l'analyse ni le sens mais d'avoir — provisoirement — un impact sur elle au plan de l'action.

- Au plan de l'axiologie, la pensée est là pour fournir les valeurs auxquelles se réfèrent nos appréciations des comportements en général et des actes éducationnels en particulier. C'est relativement à elles que nous décidons principalement des finalités vers lesquelles nous tendons. Éduquer, c'est participer au processus censé

---

<sup>1</sup> Cf. à ce sujet les implications du théorème de Gödel

mener l'éduqué d'un état présent à un état ultérieur jugé *meilleur*. L'éducation réclame donc, inévitablement, un éclairage axiologique, moral et politique. Ces valeurs que nous posons en accomplissant l'acte éducationnel sont-elles fondées ? Sur quoi ?

Le paysage moral de notre culture laisse apparaître une pluralité de valeurs relativement auxquelles nous tentons de fonder notre action en général et nos réalisations éducationnelles en particulier. On considère, à présent, que ces valeurs se réfèrent à deux types de critères, celui de l'*efficacité*, d'une part, celui du *bien* et du *beau*, d'une autre. Sur le premier se fondent les valeurs instrumentales de l'intérêt, de la réussite, de l'utilité et de la rentabilité ; sur le second se fondent les valeurs esthétiques, morales, métaphysiques et spirituelles. De cette pluralité des valeurs est né, d'une part, un courant moderne fondé sur le relativisme culturel source de scepticisme auquel s'oppose un courant universaliste affirmant l'existence et le bien-fondé de valeurs transcendant les valeurs parcellaires propres aux cultures et aux intérêts particuliers. La querelle n'est actuellement pas morte. Les valeurs éducatives, en conséquence, ne sont jamais affirmées avec une entière certitude.

Cette difficulté de la certitude est, fondamentalement à l'origine de l'opposition de deux écoles en matière de décision, d'une part les *intellectualistes*, d'une autre, les *volontaristes*. Les premiers (Platon, Spinoza, et d'autres) considèrent que le jugement moral découle *logiquement* de l'analyse rationnelle des choses et des événements. *Nul n'est méchant volontairement* affirmait Socrate ; autrement dit, pour pratiquer le bien il me suffit de le concevoir clairement. Pour les volontaristes (Descartes, Sartre et la plupart des courants philosophiques contemporains), la clarté que nous apporte le jugement est, certes, nécessaire, mais jamais suffisante pour provoquer d'une part, la *décision-projet* de l'action puis le *passage à l'acte* lui-même. Par delà et en raison de l'inévitable incertitude à laquelle aboutit la réflexion, il est nécessaire de faire intervenir un *fiat*<sup>2</sup>, un *que cela soit*, parce que la nécessité de l'action l'emporte en importance sur l'incertitude persistante dans laquelle me place mon analyse. Le *fiat* est le *coup de tête* qui met fin à l'hésitation. Et ce *coup de tête* est à la fois l'indice et la manifestation de l'incertitude dont je ne parviens pas à me départir et qui, en permanence, coexiste avec ma certitude sur les choses du monde.

L'acte de connaître est donc, à la fois, producteur de certitude et d'incertitude. Les facteurs subjectifs de cette incertitude se trouvent comme renforcés par la structure du monde à connaître. On sait, à présent, que l'ordre que l'on constate dans le monde physico-biologique n'est qu'un ordre apparent, que le véritable visage de la réalité est celui de la coexistence d'un désordre essentiel et d'un ordre rationnel, d'un imprévisible et d'un prévisible. On voit volontiers, actuellement, un chaos à l'origine d'un monde où prévaut initialement une entropie autodestructrice face à une néguentropie naturelle que l'homme tente de renforcer par une action néguentropique propre faisant reculer le désordre et assurer la survie du *système-terre*.

Au niveau du monde humain, les sciences de l'homme actuelles notent, de la même façon, l'existence du désordre à côté de l'ordre, du hasard à côté de la néces-

---

<sup>2</sup> Nous reprenons ici un terme illustré, en ce sens, par le philosophe américain William James

## ÉDQUER, C'EST FAIRE UN PARI SUR L'AVENIR

sité, de l'indétermination des faits sociaux et humains à côté de leur détermination. Enfin, davantage encore que dans le domaine des sciences bio-physiques, on constate la fusion, voire la confusion du sujet connaissant et de l'objet connu dans l'acte de connaître. Comte, Piaget, Bachelard, et les tenants contemporains de la pensée systémique semblent avoir apporté des éclairages sinon définitifs, du moins féconds sur ce point.

### UN PARI ENACTANT DES VALEURS

L'acte de connaître comme le monde qui en est l'objet ne permettent donc pas à l'éducateur de justifier par sa seule réflexion, une certitude susceptible de fonder en droit la valeur de son action. Sommes-nous condamnés, en éducation, à une relative cécité mentale qui nous empêcherait d'être les décideurs véritables de notre action ? Ses principes demeureront-ils inexorablement hypothétiques ?

Nous proposons, ici, une réponse en deux temps :

1. La détermination de nos actes nous paraît davantage relever d'un processus de type volontariste que d'une perspective intellectualiste.
2. Les principes de l'édifice éducationnel, pour en assurer la solidité, doivent se faire ni conclusions logiques ni *coups de tête* bio-affectifs, mais *paris* de leur contenu.

Le *fiat* qui précède le choix d'une valeur, procède de deux types de facteurs :

1. *Des facteurs négatifs* : il est le produit des insuffisances de l'information apportée par une réflexion impuissante à justifier de façon convaincante les raisons et valeurs de l'acte à accomplir.
2. *Des facteurs positifs* : ce *coup de tête* qu'est le *fiat* est l'expression d'une intervention active et globale de la personne dans la décision de la valeur et de l'acte.

En ce sens, pour non réflexif qu'il soit, le *fiat* n'en est pas pour autant un élément perturbateur de la décision. Il permet de la faire fille de la personne globale, d'en faire un acte libre dans la définition bergsonienne de terme. Par le *fiat*, je mets fin aux tergiversations auxquelles m'a amené ma seule réflexion et, de plus, je choisis mon action et me choisis moi-même de ce fait. Comme éducateur, c'est par lui que je décide de l'éducation que je crois devoir mettre en place aux plans des finalités, des objectifs, des méthodes et des contenus.

Mon choix n'est, alors, ni le produit de ma seule réflexion ni celui de ma seule bio-affectivité. Il se situe à partir et au delà de ce que j'ai *démontré* ou de ce que j'ai *ressenti*. Il n'est fils ni de la seule logique, ni du seul sentiment. Il est celui d'un *pari*. J'agis de la sorte non pas seulement parce que cela me paraît logiquement fondé, ni affectivement désiré, mais parce que je fais le pari, par delà le démontré et le ressenti, de la valeur et de l'efficacité de mon acte.

Quelle est la signification épistémologique de ce *pari* ?

H. HANNOUN

Ce pari n'est ni hypothèse scientifique à vérifier, ni recherche du meilleur intérêt comme nous le suggère le célèbre pari de Pascal. Pour reprendre le terme proposé par F. Varela, ce pari est *énaction*. Il réclame dans le même système, dans le même vécu, à la fois la conception d'un projet et l'action nécessaire à en assurer la réalisation. *Je trace le chemin qui me conduit*. Mon action de le suivre n'est pas séparable du projet et de l'action qui me fait le créer. Pariant pour la perfectibilité de l'homme, je mets en place le processus qui lui donne vie en perfectionnant l'homme. Je n'attends pas du verdict des faits la confirmation de mon pari. Je construis cette confirmation. La vérité n'est pas uniquement objective. Je participe à sa naissance. Je fais la vérité à laquelle je vais me soumettre. Le pari n'est pas attente. Il est conception-production d'un être qu'il m'appartient de faire naître. Je diminue les risques de mon pari en faisant en sorte qu'il aboutisse à ce que j'en attends. En ce sens, le pari prend en compte l'insuffisance de mon information sans pour autant faire ma totale passivité devant elle. Par lui, je prends à la fois conscience de mes limites et de mes responsabilités d'éducateur.

#### LA MORALE DE L'ÉDUCATION

Cette approche de l'éducation est grosse d'une morale. Éduquer exige de l'éducateur trois vertus. Une vertu de lucidité permettant d'apercevoir à la fois les insuffisances de notre réflexion et les lumières qu'elle nous apporte. Une vertu de courage pour aborder l'éducation comme un océan dont on connaît certaines lois en ignorant souvent les courants de son parcours et les rivages vers lesquels ils nous font tendre. Une vertu d'enthousiasme et de foi, puisque, étant condamnés à l'éducation, nous le sommes à *croire* en ses *présuppositions*, une foi, néanmoins où ne se trouve pas nécessairement l'attente passive d'une révélation venue d'ailleurs. Une foi dans l'aboutissement possible de l'action-espoir en laquelle consiste l'éducation. Une foi dans l'homme, somme toute.

Hubert HANNOUN

#### BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD Gaston (1987) *Le nouvel esprit scientifique*. PUF.  
BACHELARD Gaston (1975) *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.  
BACON Francis (1986 trd.) *Novum Organum* (éd. M. Malherbe et J.-M. Pousseur). PUF.  
BERGSON Henri (1970) « La pensée et le mouvant » — in : *Œuvres* — Ed. du Centenaire  
BERGSON Henri (1967) *Essai sur les données immédiates de la conscience*. PUF.  
CARNAP Rudolf (1962) *Logical Foundations of Probability*. Chicago : The University of Chicago Press

*ÉDQUER, C'EST FAIRE UN PARI SUR L'AVENIR*

London — Routledge & Kegan Paul.

DURKHEIM Émile (1974) *Sociologie et philosophie*. PUF.

GOBLOT Edmond (1925) *Traité de logique* (Préf. E. Boutroux). A. Colin.

HANNOUN Hubert (1994) « La philosophie de l'éducation comme anti-barbarie »  
— in : H. Hannoun et A.-M. Drouin (dir.) *Pour une philosophie de  
l'éducation*. CRDP Dijon.

HANNOUN Hubert (1996) *Les paris de l'éducation*. PUF.

JAMES William (1916) *La volonté de croire*. Flammarion ?

KANT Emmanuel (1943 trd.) *Critique de la raison pure* (trd. Barni) Gibert.

MONOD Jacques (1970) *Le hasard et la nécessité*. Le Seuil.

PIAGET Jean (1970) *Épistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard.

VARELA Francisco (1989) *Connaître les sciences cognitives — Tendances et pers-  
pective*. Le Seuil