Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif

Michel Le Du

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/426>

DOI : 10.4000/educationdidactique.426

ISBN : 978-2-7535-1620-5

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 121-129

ISBN : 978-2-7535-0872-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Michel Le Du, « Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-1 | mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/426> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.426>

LE CONCEPT DE PERSONNE ÉDUQUÉE : UN HOLISME ÉDUCATIF

Michel Le Du, Université de Strasbourg

Résumé: Le but de l'article est d'exposer les différentes raisons qui interdisent d'identifier le fait d'être savant et celui d'être éduqué. Il montre que l'éducation, outre qu'elle porte également sur des inclinations, implique, entre autres choses, le développement d'une perspective cognitive distincte des savoirs et capacités spécialisées et conclut qu'une telle perspective, si elle peut être apprise ou découverte par le sujet, ne peut pas, *stricto sensu*, lui être enseignée.

Mots clés : capacité, inclination, précepte, principe, perspective cognitive

Michel Le Du

Introduction

Il est bien difficile de dire de manière précise ce que l'on entend au juste par la locution *personne éduquée*. Il y a à cela plusieurs raisons. Dans le contexte français, on s'est fréquemment enfermé dans une opposition stérile entre *éducation* et *instruction*, la première notion étant supposée recouvrir un nombre indéfini d'aspects de la vie (éducation artistique, morale etc.), la seconde étant, à l'inverse, considérée comme ayant un objet plus circonscrit (la formation du jugement). Par ailleurs, lorsqu'on dit d'un homme qu'il est *éduqué*, il arrive que, par ce qualificatif, on dénote sa prestance ou encore le fait qu'il se montre prévenant avec les dames. Il arrive également que cette épithète s'applique à qui possède une culture superficielle lui permettant d'aborder les sujets les plus divers sans jamais les approfondir, manifestant par là un vrai talent social. Comme nous le verrons tout à l'heure, le grain de vérité que recèle ces aperçus anecdotiques tient à ce qu'ils suggèrent une distinction entre *être éduqué* et *maîtriser un savoir spécialisé*, ce qui laisse penser qu'un élément de non spécialisation est inhérent à l'idée d'éducation. L'ignorant en tirera argument pour dire qu'on peut parfaitement être éduqué sans rien savoir. Mais on peut aussi utiliser la distinction précédente pour dire (1) qu'il est impossible d'être éduqué sans avoir acquis une certaine quantité de savoir au contact d'objets de connaissance déterminés, même si (2) ce contact ne suffit pas à faire de quelqu'un un être éduqué. Il importe alors de chercher ce qui est requis en plus, et c'est ce que nous ferons.

Ainsi allons-nous partir, on l'aura compris, de l'idée que la maîtrise de certains savoirs joue un rôle

dans le fait d'être éduqué, tout en gardant à l'esprit le fait que les deux choses ne sont nullement identiques. L'exactitude force à dire qu'en réalité quatre éléments concourent à expliquer que cette identification soit impossible, éléments que nous examinerons successivement. En effet, font partie du sens que nous accordons à la locution *être éduqué* (1) l'idée d'une *prise de vue synoptique* sur notre expérience (2) celle d'*explicitation des principes de notre propre action* (en opposition au simple exercice d'un savoir faire), (3) celle d'une *utilisation*, éventuellement innovante d'une connaissance (en opposition à la simple appropriation informationnelle); enfin, sur un plan voisin, l'idée d'éducation implique (4) celle d'une *modification active* de nos interactions avec notre environnement perceptif. Nous verrons, de surcroît, qu'outre une dimension axiologique irréductible, le concept d'éducation, dans la mesure où il implique la mise en perspective synoptique dont nous venons de parler, implique également un élément qui peut être appris mais ne peut, à proprement parler, être enseigné. Lorsque ce sens de la totalisation qui ne s'enseigne pas est perdu de vue, la signification même du prédicat *être éduqué* s'évapore. Il est tentant de voir en ce point la matrice de nombreuses contradictions affectant nos institutions et nos pratiques éducatives.

Savoir, savoir-faire, propensions

Avant d'examiner ces différents enjeux, il convient de rappeler le fait que l'éducation porte non seulement sur des éléments de connaissance, mais également sur des *tendances* et des *inclinations*. Le français ne rend pas toujours claires ces distinctions. *To teach to*, en anglais, renvoie nettement à

l'apprentissage de tendances, alors que sa traduction naturelle en français *apprendre* à signifie souvent en réalité *apprendre comment* et renvoie donc à l'acquisition d'un savoir-faire, comme dans *apprendre à faire du vélo* (il s'agit en fait plutôt d'apprendre *comment* faire du vélo). Si l'on veut respecter le sens initial de la locution anglaise, il faut entendre par *apprendre* à, dans ce contexte, le fait d'enseigner à quelqu'un à utiliser le vélo préférentiellement au scooter ou à la voiture, autrement dit le fait de développer chez ce quelqu'un la *propension* à utiliser le vélo. De même, apprendre à quelqu'un à écouter la musique signifie souvent en réalité que l'on explique à ce quelqu'un *comment* écouter de la musique : on lui apprend à comparer différentes versions ou interprétations, à réécouter certains passages etc. Il existe un indice linguistique de la différence entre enseigner un savoir ou un savoir-faire et développer une propension. Si John a acquis un savoir-faire John *knows how* ; s'il a appris une proposition (qu'elle soit particulière ou générale, descriptive ou normative) John *knows that* ; mais il n'y a pas de locution avec le verbe *to know* correspondant à *to teach to* (on ne dit pas *to know to*)¹. À partir du moment où l'éducation est concernée également par le développement des propensions (ce qui, me semble-t-il, ne fait pas franchement débat) nous avons une raison évidente de penser qu'il ne suffit pas d'être savant pour être éduqué : il faut aussi compter dans ses dispositions différentes tendances que l'on tient pour importantes, compte tenu de ce que l'on considère par ailleurs comme les buts de l'éducation (il ne peut donc que difficilement s'agir de tendances criminelles ou alcooliques). Ainsi, dans la sphère morale, l'établissement chez un agent de certaines lignes d'action stables est requis pour que puisse se développer, le moment venu, une réflexion morale autonome (laquelle comportera forcément des éléments de connaissance, ne serait-ce que ceux portant sur les règles et sur l'identité des problèmes moraux à débattre). Scheffler se plaît à souligner, dans cet ordre d'idées, la nécessité, pour l'agent moral, d'être inscrit des lignes d'action collectives :

Qu'est-ce qui est donc requis pour l'éducation morale au-delà d'un raisonnement moral approprié ? D'abord, l'institution de formes de conduite de base ; l'enracinement du caractère dans l'action. Quelles que soient leurs justifications, les grandes lignes du comportement décent doivent être établies dans la pratique et devenir une seconde nature².

Ce point étant rappelé, il convient maintenant que nous nous interrogeons directement sur ce en quoi consiste le fait d'être non seulement savant mais, de surcroît, éduqué dans les cas où l'apprentissage (1) porte sur des savoirs (2) est couronné de succès. Comme on le sait, apprendre est à la fois un verbe de tâche et un verbe de succès³, mais même là où la seconde interprétation est la bonne, il ne s'ensuit pas automatiquement que le sujet puisse être dit éduqué simplement parce qu'il est devenu savant.

Capacités et perspective cognitive

Aux différents éléments que nous venons de mentionner il importe, pour les besoins de l'analyse, d'ajouter le fait que le prédicat *être éduqué* est inséparablement descriptif et normatif. Il n'est d'autre choix que d'assumer, en conséquence, que lorsque nous décrivons avec son concours quelqu'un, nous rapportons certains de ses actes et attitudes caractéristiques en même temps que nous exprimons notre adhésion à des valeurs, celles-là mêmes dont nous reconnaissons l'implication dans ces mêmes actes et attitudes. Nous ne dirions à coup sûr pas de quelqu'un qu'il est éduqué si nous refusions simultanément toute valeur à son travail et à ses actes, aussi sophistiqués soient-ils. Sur ce point Scheffler observe que :

... lorsque je parle de moi-même comme de quelqu'un qui éduque, j'avance typiquement une assertion touchant la valeur de mes buts ... Dans cette veine normative, le concept d'éducation implique, de manière caractéristique, *une certaine ampleur du résultat visé* (je souligne)⁴.

Laissons de côté pour le moment l'allusion à l'ampleur du résultat visé, sur laquelle nous allons revenir, et arrêtons-nous sur la valeur des buts, à laquelle nous venons de faire allusion. En relation avec la remarque précédente, Scheffler souligne que la contrainte liée à la référence à des valeurs ne s'étend pas au concept d'enseignement. On dira sans problème que x enseigne à y comment percer les coffre-forts mais il paraîtrait étrange de dire que x éduque y à percer les coffre-forts (il pourrait toutefois s'agir d'un trait d'humour). Autrement dit, si l'acte d'enseignement implique des restrictions touchant les *modalités* (de façon, en particulier, à ce qu'il ne puisse se transformer en un endoctrinement), il n'implique pas de contrainte particulière touchant les valeurs. En

résumé (1) alors qu'il est encore possible d'analyser la notion d'enseignement dans un langage *value-free*, il n'est pas possible de le faire pour celle d'éducation : le simple usage de cette notion implique une référence axiologique (2) un enseignement ne peut être un élément constitutif d'une éducation que s'il a rapport à des buts investis de valeur ; une démarche d'éducation ne peut être tenue pour un enseignement que si elle reconnaît certaines contraintes : le caractère explicite des *raisons* que l'on avance (ce qui exclut en principe l'insinuation et la manipulation), le respect du jugement de celui que l'on éduque etc. Scheffler rappelle toutefois que :

Un petit enfant auquel vous dites de rester sur le trottoir et de ne pas s'aventurer sur la grand-route peut s'avérer rationnel et demander "Pourquoi ?" ce à quoi vous pouvez répondre "Parce que je n'ai pas envie de te voir heurté par les voitures qui passent". L'enfant répond : "Je ne suis pas convaincu, j'ai entendu tes raisons et je les rejette". Eh bien, vous avez intérêt à faire autre chose que de l'enseignement, sortez-le du trafic⁵.

Ainsi, dans nos propos précédents, avons-nous insuffisamment distingué trois choses (1) le cas dont cette dernière citation parle et dans lequel il y a éducation sans enseignement (on *dresse* l'enfant à ne pas aller sur la grand-route), (2) celui dans lequel l'enfant est invité à comprendre les *raisons* de l'adulte et à faire respecter les *siennes* (on parle alors à juste titre d'enseignement), (3) celui dans lequel le sujet en vient de surcroît à développer une réflexion morale autonome⁶. Il est clair que les capacités mises en jeu dans ces différents exemples ne se développent pas toutes aux mêmes âges et qu'il faut se demander par exemple à partir de quel moment il est possible, à proprement parler, d'enseigner telle ou telle chose⁷. Mais même dans les cas où il y a indiscutablement eu enseignement et que celui-ci a été conduit avec succès, on ne dira pas automatiquement de quelqu'un à qui l'on a enseigné un objet de connaissance déterminé et valorisé qu'il est pour autant éduqué. C'est ici que la remarque portant sur "l'ampleur du résultat visé" doit être rappelée et examinée. Elle nous ramène au premier des éléments recensés à la fin de l'introduction et supposés expliquer l'irréductibilité de l'éducation à la possession de savoirs.

Par le biais de l'apprentissage, on parvient à développer chez un sujet certaines aptitudes (*skills*) que

celui-ci exercera ensuite ou non. Le propre d'une aptitude (par exemple celle à jouer aux échecs) est d'être spécialisée⁸. En un sens, il y a quelque chose d'oxymorique à parler d'une aptitude générale. De ce caractère spécialisé résulte également le fait qu'une aptitude n'est pas obligatoirement transférable : être capable de (bien) jouer aux échecs ne rend pas automatiquement capable de (bien) jouer aux dames. Exceller dans un de ces deux jeux n'implique pas que l'on excelle naturellement dans l'autre. Si l'on élargit le concept d'aptitude de manière à y inclure la maîtrise de savoirs spécialisés, la même remarque peut être faite. Un savant manifestant une grande maîtrise d'un domaine circonscrit n'est pas nécessairement une personne éduquée pour autant. Une compétence scientifique, même élevée, peut s'avérer intellectuellement isolée. Comme l'observe R. S. Peters :

Nous parlons d'une personne entraînée à être philosophe, scientifique ou cuisinier lorsque nous cherchons à attirer l'attention sur sa compétence acquise dans une quelconque sphère ; nous n'utilisons pas la locution "éduqué comme un philosophe, un cuisinier ou un scientifique". Car le terme d'éducation ne peut pas de cette manière être tiré du côté des compétences spécialisées. Nous pouvons cependant aller de l'avant et poser la question de savoir si de tels hommes sont éduqués. Poser cette question c'est, à tout le moins, sonder *les limitations de leur vision professionnelle*⁹.

La dernière remarque de ce passage est particulièrement intéressante. Elle suggère, entre autres choses, que la maîtrise d'une compétence, aussi complexe soit-elle, ne saurait à elle seule constituer un critère permettant d'appliquer à quelqu'un le prédicat *être éduqué*. Comme il est dit, il faut "aller de l'avant". Si l'intéressé se signale par un effort pour expliciter la façon dont sa capacité s'articule à d'autres, pour exprimer ce qui lui donne son importance et pour concevoir la place qu'elle est appelée à avoir dans sa vie, l'observateur disposera d'une base beaucoup plus légitime pour parler de son interlocuteur comme de quelqu'un d'éduqué. Ainsi à l'idée d'éducation, outre la contrainte normative, se trouve associée l'idée de l'inscription d'une capacité particulière dans un ensemble. Le terme d'ampleur rejoint ainsi celui de *totalité*, et recouvre donc l'effort pour situer nos capacités et aspirations particulières au sein d'un ensemble cohérent. Être éduqué a donc quelque lien

avec l'exigence de disposer d'une perspective unifiée sur sa propre expérience. Il est vraisemblable que la réalisation méthodique de cette tâche implique la philosophie, mais être disposé à l'entreprendre et lui reconnaître un sens a simplement à voir avec le fait d'être éduqué. Or, le point important est de déterminer dans quelle mesure une telle mise en perspective peut résulter *stricto sensu* d'un enseignement. Qu'elle puisse être *suscitée* par des questions et des indications etc. est, en revanche, au-delà de tout doute. Mais *susciter p*, *créer des conditions favorables à p* est différent d'*enseigner p*. Nous reviendrons sur ce point.

Sur un autre plan, la perspective cognitive générale dont nous venons de parler conduit à opposer l'éducation au simple apprentissage pour une autre raison. Celle-ci tient à ce que ce dernier n'inclut normalement pas de réflexion sur les principes de l'aptitude concernée (ce qui nous amène au second des points recensés au début de cet article)¹⁰. Ce point est particulièrement évident dans le cas des aptitudes routinières. Lorsqu'il s'agit d'aptitudes inventives, stratégiques la thèse peut sembler plus discutable. Pour reprendre un exemple de Hare, une recrue peut vite saisir tout ce qu'il y a à savoir quant à la façon de fixer sa baïonnette, mais il lui est impossible d'apprendre dans les mêmes conditions la conduite automobile. La seule solution consiste alors à acquérir des *principes*, qui sont susceptibles d'être indéfiniment appliqués, étendus et ajustés. Comme le rappelle Hare :

... apprendre à faire quoi que ce soit n'est jamais apprendre à faire un acte individuel ; cela revient toujours à apprendre à accomplir des actes d'un certain type dans un certain type de situation ; et cela revient à apprendre un principe¹¹.

Un tel principe oriente l'action et sa mise en œuvre témoigne d'une certaine *compréhension* de la situation (à l'image de celle dont dispose le bon joueur). Celle-ci est cependant distincte de la maîtrise explicite portant sur le principe lui-même, telle qu'elle s'effectue au travers de ce que Hare distingue sous le nom de *précepte*. Le passage du principe au précepte est requis afin que se développe la compréhension requise d'un homme non seulement *apte*, mais *éduqué*, celle des fondements de l'aptitude acquise¹².

Maîtrise informative vs appropriation active

En marge du virage consistant à passer du simple fait de pratiquer la pratique à l'expression des principes de cette même pratique, il convient nous arrêter sur une troisième forme de compréhension, figurant elle aussi au nombre de celles recensées plus haut. Pour mettre en lumière son importance, il faut distinguer entre *produire des réponses informatives* et *faire usage* de ce dont on se trouve informé¹³. Connaître un concept ou une théorie est une chose, *l'utiliser* correctement dans un contexte en est une autre¹⁴. Il n'y a rien de méprisable dans ce que l'on peut appeler la *maîtrise informative*, celle-là même qui permet de fournir les réponses informatives dont il a été question à l'instant (elle ne se réduit pas toujours à du *psitacisme*)¹⁵. Mais cette capacité est différente de la compétence consistant à faire un *bon usage* (et éventuellement un *usage innovant*) des connaissances qu'on est par ailleurs capable d'avancer en guise de réponse ; elle est également différente de *l'art* de soulever des questions. On dit fréquemment d'un élève qui possède la première capacité mais ne manifeste jamais les trois autres qu'il est "scolaire". En tout état de cause, à ces différentes formes de compréhension (l'utilisation appropriée, l'utilisation innovante, l'art d'interroger) il convient d'en ajouter une quatrième, déjà annoncée elle aussi : il s'agit de la compréhension conçue comme *transformation de la perception*. Il est clair que ces quatre dernières formes de compréhension ont entre elles des liens systématiques et que, prises ensemble, elles entretiennent des connexions avec la compréhension entendue comme perspective cognitive générale dont nous avons plusieurs fois parlé. Nous amorcerons l'examen de ces différents liens dans la suite de cet exposé. Avant cela, et dans le but de circonscrire la dernière forme de compréhension évoquée, empruntons à nouveau un propos à R. S. Peters :

Il est possible à un homme de connaître beaucoup d'histoire, au sens où il est capable de fournir des réponses correctes devant des classes ou des examinateurs ; mais cela peut ne jamais affecter la manière dont il regarde les édifices et les institutions autour de lui. Nous pourrions décrire un tel homme comme *savant* (*knowledgeable*) mais nous ne le décririons pas comme "éduqué" ; car l'éducation implique que la perspective de l'intéressé soit transformée par ce qu'il sait¹⁶.

L'idée est ici que l'éducation ne saurait se réduire au stockage des connaissances dans un but scolaire. Ces dernières doivent, de surcroît, informer notre perception. Cette observation nous conduit à mettre le doigt sur le point où les notions de *culture* et d'*éducation* se recoupent. Être cultivé ce n'est pas seulement être capable de mettre bout à bout des connaissances préétablies. Les connaissances en question doivent, de surcroît, organiser les perceptions et les modes d'action du sujet concerné. Ainsi parlera-t-on d'*homme cultivé* à propos de quelqu'un dont le savoir est intériorisé de manière active, sous la forme de dispositions à *voir*, à *discerner* et aussi à *agir*. D'un point de vue extensionnel, les prédicats *être cultivé* et *être éduqué* peuvent ainsi s'appliquer aux mêmes personnes. À un autre point de vue, l'acculturation apparaît comme la *médiation* entre la simple sommation des connaissances et les caractéristiques distinctives de l'homme éduqué : le prédicat *être cultivé* renvoie ainsi à l'ensemble de traits qui réalisent le passage du savoir accumulé à l'éducation effective. Là est la meilleure réponse qu'on puisse avancer face à celui qui pense que cette dernière s'accommode de l'ignorance.

Plus nous mobilisons de concepts, plus nous voyons de choses sur un tableau, dans un musée ou dans une ville. Sur un plan plus général, il se trouve que notre perception est saturée par des concepts, comme le montrent les phénomènes de basculement d'aspect (*Aspektwechsel*) si souvent évoqués et analysés par Wittgenstein. Il n'y a pas, à proprement parler de donné sensoriel vierge de toute conceptualisation : c'est là un mythe. Le donné sensoriel est *indépendant*, mais il n'est pas *séparé*. Cela signifie que même si notre perception dépend, en un sens, de nos concepts, cette dépendance ne va pas jusqu'à faire que nous nous mettons à voir n'importe quoi simplement parce que nous changeons ces derniers. En revanche, nos concepts nous permettent d'aller chercher des aspects des phénomènes que nous ne verrions pas sans eux. Cela suppose évidemment que la connaissance intériorisée demeure active et que, corrélativement, notre attitude épistémique témoigne d'une forme d'attention (*care*). Scheffler commente ces points comme suit :

Vous ne voyez effectivement pas seulement avec vos yeux, mais avec votre éducation. Votre savoir est un instrument visuel ; il n'est pas optique mais il est

visuel car il modifie ce que vous voyez ... La passion fait partie de notre équipement en tant que personnes éduquées¹⁷.

La notion d'attention ainsi comprise renvoie à la relation d'appartenance participative que nous entretenons avec notre tradition de pensée. Nous ne pouvons pas nous comporter, vis-à-vis de celle-ci comme si nous étions susceptibles d'occuper par rapport à elle une position de surplomb ou d'extériorité, même lorsque notre ambition est de la changer.

Des choses qui peuvent être apprises mais non enseignées

Dans un article intitulé "Rights and duties in education", le philosophe Frederick A. Olafson analyse la notion d'éducation en termes d'obligation transférée (*transferred obligation*)¹⁸. L'idée sous-jacente est simple. Lorsque je suis obligé de m'arrêter parce que mon pneu est crevé et que je reçois l'aide d'un autre automobiliste, je contracte, pour ainsi dire, une obligation d'aider à mon tour mon prochain le moment venu, laquelle ne sera pas forcément remplie à l'avantage de l'automobiliste qui m'a aidé initialement. Semblablement, *x* ayant reçu une éducation, *x* a l'obligation d'éduquer à son tour, mais il ne remplira normalement pas celle-ci en éduquant ses parents et maîtres, mais bien ses propres enfants ou élèves. C'est en cela qu'il y a un transfert d'obligation : *x* s'acquitte d'une dette, mais pas auprès de ceux vis-à-vis de qui elle a été initialement contractée. La question est ensuite de savoir quelle est son ampleur, étant entendu que le sentiment d'obligation est très variable d'un individu à l'autre et fréquemment trompeur. Une des manières d'aborder ce point est d'analyser les phrases au travers desquelles un agent reconnaît avoir une dette éducative vis-à-vis d'un autre agent. Voici quelques exemples, le (4), à la première personne, étant à mettre à part.

- (1) Il m'a appris à regarder la peinture.
- (2) Il m'a appris à apprécier la musique
- (3) Il m'a appris à être un leader.
- (4) J'ai appris à être un leader

Cette courte liste invite d'emblée à un rappel. Il faut en effet se souvenir que le français *enseigner* a une acception plus circonscrite que l'anglais *to teach* et c'est pourquoi les exemples (1)-(3) sont de la forme *il m'a appris*. On ne dira pas volontiers en français, *il m'a enseigné à écouter la musique*, alors que la phrase *il m'a appris à écouter la musique* nous paraît parfaitement naturelle. Ceci tient à ce qu'*enseigner* renvoie fréquemment en français à une démarche plus formelle et plus institutionnelle.

Le verbe *regarder* désigne une activité, un processus que l'on peut interrompre, et au sein duquel on peut découper des étapes. Typiquement, la phrase (1) pourrait être paraphrasée en :

(1bis) Il m'a appris *comment* regarder la peinture.

Même si on ne peut pas totalement écarter une sous-lecture au sein de laquelle le locuteur ferait état de l'habitude qui lui a été transmise de regarder, ce dont il s'agit plutôt ici, c'est de l'apprentissage d'une *démarche* (par où commencer ? que regarder d'abord ? etc.). *Voir* est en revanche un verbe de succès (comme *apprécier*), de sorte que lorsque je dis *Il m'a appris à voir certains aspects des tableaux* ce n'est pas *stricto sensu* la vision desdits aspects qui a été enseignée mais plutôt le protocole d'examen des peintures. On peut apprendre avec succès à une personne à regarder (elle aura acquis une démarche) mais cela ne signifie pas automatiquement qu'elle verra l'aspect en cause. De même, quelqu'un peut avoir intériorisé le processus d'écoute d'une œuvre musicale et, n'ayant décidément pas l'oreille musicale, continuer à ne pas apprécier la musique. Le point est donc que lorsqu'une phrase énonce qu'un apprentissage ne porte pas sur une proposition ou un savoir-faire mais sur un *achievement* (voir, entendre, apprécier etc.) elle doit être prise *cum grano salis*.

Revenons à présent à la personne éduquée. Nous avons parlé à son propos d'un sens de la totalité. Si cette expression ne désigne pas seulement un effort ou une exigence, elle désigne forcément une forme de vision : le sujet doit *voir* synoptiquement son expérience au lieu de se contenter de développer une capacité de manière insulaire. Il doit aussi *voir* comment utiliser ce qu'il a appris de manière appropriée ou inédite ou encore *voir* un nouveau problème comme une variante d'un problème plus

ancien. Il doit enfin *voir* les objets de ses expériences perceptives *selon les aspects* que révèlent les concepts qu'il a antérieurement acquis. Ce sont là des choses qui peuvent être apprises (à la première personne), mais ne peuvent pas à strictement parler être enseignées (*taught*). Ainsi puis-je apprendre à provoquer chez moi-même une vision aspectuelle, mais il ne s'agit pas là d'une chose qui puisse m'être enseignée. Ce que l'on peut m'enseigner, une fois encore, c'est la procédure d'observation et on peut aussi me dispenser certains conseils visant à favoriser l'occurrence de l'aspect (pencher la tête en arrière, fermer les yeux et les réouvrir etc.). La perception du semblable ou encore la perspective cognitive par le biais desquelles l'homme éduqué parvient à s'y retrouver au sein de tout ce qui lui aura été dispensé ne saurait elles-mêmes être des objets d'enseignement, ni sous la forme d'un entraînement, ni sous celle d'un savoir de nature propositionnelle. Mais il en va de même pour le *leadership* ou encore pour l'empathie par laquelle on crée un climat propice à l'échange avec un interlocuteur. Une fois encore, il y a des choses qui peuvent être apprises mais qui ne peuvent pas être enseignées : l'obligation éducative ne saurait donc s'étendre directement à celles-ci même si (indirectement) on peut toujours reprocher à quelqu'un de n'avoir pas réuni des conditions qu'il sait être favorables à leur apprentissage par autrui

S'agissant du *leadership*, qui est lui aussi un *achievement*, on peut enseigner des propositions factuelles utiles concernant des leaders (des exemples historiques), on peut enseigner des tactiques et des stratégies de *leadership* (pour conduire un groupe, mener un débat, diriger etc.), bref, des techniques mais, *stricto sensu*, le *leadership* ne peut l'être, n'en déplaise à tous ceux qui occupent des fonctions de "professeur de *leadership*" au sein de *business schools* un peu partout dans le monde¹⁹. En résumé, si la phrase (4) peut être prise à sa valeur faciale, il n'en va pas de même de (3) qui est littéralement fausse et peut, au mieux, être paraphrasée en "il m'a apporté des connaissances factuelles et m'a exercé à des compétences sans lesquelles je n'aurais pu acquérir de *leadership*". Evidemment, une personne éduquée ne devient pas nécessairement un leader, mais l'exemple du *leadership*, ajouté aux précédents, permet de bien voir la nature du problème qui se pose : le prédicat *être éduqué* comme le prédicat *être un leader* dénotent des *achievements* (qui en présupposent beaucoup

d'autres) et il est impossible que toutes les conditions requises pour qu'ils puissent m'être appliqués puissent m'être enseignées.

Conclusions

Être éduqué suppose, on l'aura compris, la contention par laquelle on tente de sortir de l'insularité de la spécialisation pour voir dans une perspective synoptique ses différentes aptitudes et aspirations : il faut donc cesser de voir midi à la porte de sa spécialité favorite. Il faut conjointement, on l'a vu, assumer le caractère d'hybride descriptif / normatif du qualificatif *éduqué*, et expliciter les conséquences de cette dualité lorsque sa non reconnaissance embrouille les débats. Enfin, la perspective d'ensemble dont il a été précédemment beaucoup question, outre qu'elle implique une entreprise de réflexion sur les principes, se présente comme un *achievement*, ce qui l'exclut du domaine des *objets* d'éducation *stricto sensu* : elle peut être *apprise* ou *découverte* mais non point *enseignée*. Il n'y a donc aucune méthode assurée ou établie pour amener à elle un élève. De surcroît, notre système scolaire est calibré (et l'est de plus en plus) pour transmettre des connaissances factuelles et exercer des aptitudes. Ceci n'est jamais aussi vrai que dans l'enseignement professionnel, mais force est de reconnaître que l'enseignement général lui-même est entrain de perdre ce qui justifie qu'on le qualifie ainsi, dans la mesure où il est entrain de se couper progressivement de la perspective cognitive dont nous avons parlé. Il est vrai que le développement de celle-ci se prête mal à la programmation et à la segmentation ; il est également difficile de déterminer ce qui peut favoriser son éclosion, alors qu'il est, en principe, toujours possible de fixer les étapes d'une démarche visant à étendre une capacité (même si l'erreur est toujours possible dans l'établissement de celles-ci).

Il n'est pas étonnant que la philosophie soit particulièrement exposée aux tensions résultant des difficultés que nous venons de recenser. D'un côté, en tant qu'effort pour rendre compte de la totalité de notre expérience, elle semble, dans l'idéal, destinée à irriguer l'ensemble des disciplines scolaires. D'un autre côté, en qualité de discipline d'enseignement, elle semble devoir être cantonnée à une portion déterminée du curriculum. Par ailleurs, la philosophie en elle-même semble hésiter entre le destin d'une

discipline ayant pour objet l'élaboration de moyens d'analyse conceptuelle (ce qu'on pourrait convenir d'appeler la *philosophie comme discipline spécialisée*) et l'horizon d'un effort cognitif de mise en perspective dont nous venons de parler, lequel, par principe, excède toute frontière de spécialité (ce que l'on pourrait désigner, dans la logique de ce qui précède, par la locution la *philosophie comme éducation*). Au reste, il se peut que cette tension interne à la philosophie soit féconde : réduite à un instrument d'analyse conceptuelle, celle-ci tend à devenir une scolastique ; séparée de toute technique spécialisée, la perspective cognitive dont nous parlons se réduit à un *mood* personnel sans intérêt ou à une mystique individuelle : elle usurpe alors son épithète et se coupe de toute argumentation. Il reste que les moyens même d'élaborer une perspective générale qui ne soit pas invertébrée ne sont pas tous fournis par l'analyse philosophique *stricto sensu* (i. e. comprise comme une activité spécialisée). C'est pourquoi, dans ce contexte, le qualificatif de *philosophique*, appliqué directement à cette exigence de généralité, doit être entendu *latto sensu*.

Adoptons pour finir un point de vue plus large encore. Dans son essai bien connu "The rythm of education"²⁰, Alfred North Whitehead a expliqué que le rôle de l'enseignement primaire était de d'esquisser une large structure, sans entrer dans les détails. Il a ajouté que l'âge de la précision était celui de l'enseignement secondaire et que le temps de l'enseignement universitaire était celui de la généralisation, de la combinaison et de la recombinaison actives des idées. Whitehead voyait donc, dans cette généralisation, un trait constitutif du travail académique. Cette dernière observation est particulièrement intéressante, car elle va, comme on l'a vu, à rebours des tendances actuelles les plus lourdes, celles-là mêmes qui conduisent à voir la finalité de notre enseignement, y compris supérieur, du seul côté de la professionnalisation. L'exigence d'une perspective cognitive générale demeure pourtant incontournable, ne serait-ce que pour prévenir l'assèchement lié à la spécialisation excessive et stimuler le renouvellement des idées. Le gestionnaire se cabre face à l'idée qu'il n'y a pas de méthode claire pour établir cette perspective et donc pas de temps qu'on puisse, dans un emploi du temps, dédier à son développement. Mais il est outré et réducteur de tirer de cette dernière observation la conséquence qu'il faudrait renoncer à toute tentative d'établir des conditions qui pourraient la favoriser.

NOTES

1. Cf. : Scheffler (2003), chapitres 4 et 5.
2. Cf.: Scheffler (1991), p. 99.
3. La distinction entre verbes de succès (*achievement verbs*) et de tâche (*task verbs*) vient de Ryle (1984). Selon les contextes, enseigner peut être entendu dans l'un ou l'autre sens. George Lakoff et Mark Johnson suggèrent que la syntaxe, en l'occurrence, permet de distinguer les deux emplois. Par exemple *I taught Harry Greek* vs *I taught Greek to Harry*. Dans le second cas, le sujet subsidiaire (Harry) est plus éloigné du verbe *to teach*, ce qui suggère que ce dernier ici un *task verb* : Harry n'a pas forcément appris le grec au terme de cet enseignement. Cf.: Lakoff & Johnson (1987), p. 140.
4. Cf.: Scheffler (1995), p. 82.
5. Cf.: Scheffler & Siegel (2005), p. 657.
6. Sur cette question de l'autonomie, il convient de relever l'interprétation qu'en donne Frankena (1958), p. 300-313 : "... nous ne devons pas seulement dispenser nos principes et le savoir requis pour les appliquer, nous devons également préparer la nouvelle génération à une certaine créativité ou originalité dans la résolution des problèmes moraux" (p. 306, je souligne).
7. William J. Frankena note dans le même sens : "... maintenant il ne fait aucun doute qu'existe, durant la vie de l'enfant, une période au cours de laquelle de tels appels à la raison sont sans objet ... Il convient de noter ici que le fait de donner à l'enfant les raisons en même temps que ses instructions morales n'implique pas forcément que l'on aille jusqu'à stimuler chez lui une réflexion critique en bonne et due forme (*full-fledged*) ... les Navahos donnent presque automatiquement des raisons avec leurs prescriptions portant sur ce qui est à faire, mais sans que cela ne s'accompagne d'aucune invitation critique" Cf.: Frankena (1958) p. 304-305.
8. Bien entendu, il convient de distinguer l'aptitude à jouer aux échecs *simpliciter* de celle à *bien* jouer, laquelle implique un élément de jugement. L'une et l'autre, cela va sans dire, sont spécialisées et la seconde ne se conçoit pas sans la première. Dans le présent texte, les termes *aptitude* et *capacité* sont employés de manière équivalente et opposés à ce qui relève des inclinations, propensions et tendances.
9. Cf.: Peters (1966), p. 32 (je souligne).
Voir sur ce sujet les remarques dans Scheffler (1995), pp. 82-83.
10. Cf.: Hare (1986), pp. 60-61.
11. Cf.: Scheffler (1995), *ibid.*.
12. Cf.: Peters (1966), p. 30-31.
13. Pour une critique du modèle informatif de l'éducation, voir Scheffler (1998), pp. 92-93.
14. Il faut toutefois distinguer entre la maîtrise pratique d'un concept et la capacité à l'interpréter. La maîtrise informative dont nous parlons relève plutôt de cette dernière : le locuteur est supposé avancer une définition du concept lorsqu'on la lui demande. Cela ne prouve pas qu'il sache l'utiliser. Lorsqu'il s'agit d'une connaissance factuelle, la distinction passe plutôt entre la capacité à énoncer le fait en question et celle à le reconnaître lorsqu'il se présente dans des situations inédites.
16. Cf.: Peters (1966), p. 12.
17. Cf.: Scheffler (1995), p. 86-87.
18. Cf. : Olafson (1973).
19. Voir sur ce point les remarques éclairantes dans Howard (1995).
20. Cf.: Whitehead (1929).

RÉFÉRENCES :

- Frankena, W. J. (1958). Toward a philosophy of moral education in *Harvard educational review*, vol. XXVIII, 4, 300-313.
- Hare, R. M. (1986). *The language of morals*. Oxford : Oxford University Press.
- Howard, V. A. (1995). Can leadership be told ? in I. Scheffler & V. A. Howard *Work, education and leadership* (pp. 103-124). New-York : Peter Lang.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1987). *Les métaphores et la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Olafson, F. A. (1973). Rights and duties in education in J. F. Doyle (ed) *Educational judgments* (p. 173-195). London : Routledge.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London : Allen & Unwin.
- Ryle, G. (1984). *The concept of mind*. Chicago : Chicago University Press.
- Scheffler, I. (1991). Moral education beyond moral reasoning in *In praise of the cognitive emotions* (pp. 97-100). London : Routledge.
- Scheffler, I. (1995). The concept of an educated person in I. Scheffler & V. A. Howard *Work, education and leadership* (pp. 81-99). New-York : Peter Lang.
- Scheffler, I. (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement in *Le télémaque*, 14, 90-103.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. Paris : Klincksieck.
- Scheffler, I. & Siegel, H. (2005). Scheffler interviewed by Harvey Siegel in *Journal of philosophy of education*, vol. 38, 4, 647-659.
- Whitehead, A. N. (1929). The rythm of education in A. N. Withehead *The aims of education*. New-York : Macmillan.