

Tétralogiques n°28, Expliquer les crises et mutations de l'éducation et de la formation

Sous la responsabilité scientifique de Thierry Lefort et Jean-Claude Quentel

Présentation du numéro

Thierry Lefort^a

Ce nouveau numéro de *Tétralogiques* aborde un sujet qui n'avait jamais fait l'objet d'un dossier thématique spécifique dans le cadre de la revue : celui de l'éducation et de la formation. Certains aspects de ce que l'on y inclut aujourd'hui ont, bien entendu, déjà été abordés au gré des différentes publications, puisqu'il y a été question très tôt, dès 1987, de l'enfance, sous le titre : *Enfant, langage et société*¹, et, en 1999, de la relation éducative, sous l'intitulé : *Paternité et langage*².

Précisons, au sujet du premier de ces deux numéros, que le 4^e numéro de la revue s'ouvrait sur un spectaculaire « *introït* » de Jean Gagnepain paradoxalement intitulé : « *Y'a plus d'enfants !* » L'auteur y annonçait sans ambages qu'un des points communs qui réunissait les contributeurs résidait dans le fait qu'ils « refusaient de tenir l'enfant scientifiquement pour un concept³ » ! Si ce propos, volontiers provocateur, a pu choquer des parents ou des professionnels de l'éducation pour qui l'enfant, manifestement, existe puisqu'ils l'ont maintes fois rencontré, élevé, voire éduqué, les différentes contributions du numéro permettaient de préciser à la fois la portée théorique et pratique de cette assertion, ainsi que les perspectives intellectuellement stimulantes qu'elle ouvrait. L'enjeu était d'importance car il fallait pouvoir justifier anthropologiquement les raisons de cette prise de distance qui conduit à repenser les questions éducatives au-delà du cadre, extrêmement prégnant, dans lequel elles sont habituellement et institutionnellement posées. Cela impliquait également de s'affranchir de l'importance socialement accordée à des questions de transmission et d'orientation, de réussite ou d'inégalités, qui font de l'éducation le lieu d'une multitude d'enjeux qui trouvent un écho aussi bien au sein de la famille, du système éducatif que dans une très large, et par conséquent illusoire, « communauté éducative. » L'enfant, comme l'adolescent, n'est scientifiquement un objet qu'à la condition de reconnaître que l'existence de cette

^a PRAG, PhD, Département de Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2, chercheur associé au CREAD - EA 3875. thierry.lefort@univ-rennes2.fr

1 *Tétralogiques* n°4, 1987, *Enfant, langage et société*, Laboratoire interdisciplinaire de recherches sur le langage, Université Rennes 2.

2 *Tétralogiques* n°12, 1999, *Paternité et Langage*, Laboratoire interdisciplinaire de recherches linguistiques, Presses Universitaires de Rennes.

3 On peut retrouver cet article, qui n'a rien perdu de son acuité, publié avec l'autorisation de Jean Gagnepain en préface de l'ouvrage de Jean-Claude Quentel (1993, 1997), *L'enfant, problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

catégorisation sociologique de la prise en charge procède de la répartition de périmètres professionnels de services et ne la précède pas. Cette sectorisation en métiers permet de définir, notamment pour ceux qui s'en réclament, une communauté d'appartenance (fondée, comme il se doit, sur un principe d'exclusion), dans l'après-coup d'un processus d'appropriation sectoriel ou disciplinaire tout à fait justifiable. Ce qui justifie, par exemple, qu'il y existe professionnellement une « sociologie », tout autant que des « cliniciens » de l'enfance ou de l'adolescence, qui répondent à une demande sociale réelle, conventionnellement instituée en nécessité qui recouvre celle de sa prise en charge. À ce titre, et pour exactement les mêmes raisons qui font qu'on ne peut scientifiquement plus, depuis Ferdinand de Saussure⁴, parler de sciences du « langage »⁵ (Laisis, 1991, 2003), il n'y a pas plus, scientifiquement parlant, de sociologie ou de science (pluriel compris) de « l'éducation » qu'il n'existe scientifiquement (et non pas éditorialement, professionnellement ou universitairement) d'objet spécifiable et autonomisable constitutif d'une sociologie du lave-vaisselle, des technologies numériques ou de la bourgeoisie occidentale contemporaine. À l'instar du « langage », « l'éducation » est une notion « hétéroclite et à cheval sur plusieurs domaines »⁶. Quel que soit le champ considéré, les faits sociaux qu'élabore la sociologie pour rendre compte circulairement de leur existence sont intégralement rapportables à des principes explicatifs réductibles à des questions d'identité et de responsabilité inscrites au principe même du social.

Concernant le second opus mentionné, numéro 12 de la revue, il convient d'indiquer que le terme de « paternité », qui dialoguait avec celui de « langage », était entendu dans un sens bien évidemment générique, et nécessairement épïcène⁷, et que le terme, plus consensuel, de « parentalité » ne saurait, dans ce sens-là précisément, en être tenu pour synonyme. Il s'agissait ici d'affirmer délibérément une inscription dans le registre de *la relation à autrui*, définitoire du *métier*, symétriquement distinct de la « parité » et de *la relation à l'autre*, définitoires de la *classe sociale*. Cette évocation du principe anthropologique du métier, ou étymologiquement du *ministère*, permettait d'évoquer spécifiquement des questions d'héritage et de rupture, de responsabilité et de filiation, de traduction et d'appropriation, avec lesquelles l'éducation est nécessairement aux prises. S'agissant d'enfants, et non d'adultes et d'adolescents, la relation éducative n'est pas réciproque : elle trouve sa limite dans un principe de responsabilité qui conteste l'instauration d'une parité dans les rapports entre « apprenants » et enseignants. À l'inverse, s'ils n'y prennent pas garde, le collège, le lycée comme l'université peuvent, y compris sous couvert de discours enflammés ou d'instructions officielles revendiquant l'importance de « l'autonomie » et de « l'émancipation », en empêcher sinon l'émergence, du moins la mise en œuvre, en fabriquant institutionnellement des enfants d'âge mûr, ouvrant ainsi ultérieurement une aire de jeux et le champ libre aux prestataires libéraux du « développement personnel ». Comme le suggérait Jean Gagnepain, pour y revenir, le problème ici réside sans doute moins dans le fait qu'il

4 Saussure F. de, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Paris, Payot, 1916.

5 Laisis J., *Apport méthodologique de la linguistique structurale à la clinique (neurologique et psychiatrique)*, Thèse d'État, 1991, Rennes.

6 *Ibidem*.

7 Cela pourrait également évoquer une relation d'hyponymie, considérant alors la possibilité qu'il y ait une « paternité » masculine et une « paternité » féminine, l'une et l'autre distinctes d'une « maternité » qui ne serait qu'illusoirement le symétrique de cette « paternité ».

n'« y'a plus d'enfants » que dans celui que le système éducatif en produit davantage que l'INSEE n'en comptabilise ! Une des dimensions de la « crise de l'éducation » s'y explique sans doute en partie.

Au fil de ces deux numéros de *Tétralogiques*, et de quelques autres, des sujets comme par exemple « l'acquisition du langage et ses troubles » (Quentel, 1987, 2020), « la responsabilité didactique » (Legrand, 1988) ou encore « l'éducation artistique » (Ewens, 2010) ont ainsi été traités. C'est aujourd'hui sous l'angle des crises et mutations que ce présent numéro aborde « l'éducation et la formation ». Avant d'entrer dans le détail des articles qui composent ce numéro, il nous semble important de justifier, dans ce qu'il a de programmatique, le choix du terme « Expliquer », qui constitue l'*incipit* du titre. Il s'inscrit, là encore, en cohérence avec le modèle anthropologique de la théorie de la médiation, et également avec le numéro 17 de la revue, publié en 2006, qui opérait une distinction, qui a fait débat, entre *Description et explication dans les sciences humaines*. Le choix du terme dans le titre de la thématique du numéro vise à indiquer qu'il ne s'agit pas uniquement de construire et de décrire des situations d'éducation et de formation vécues dans un cadre d'observation scientifiquement contrôlé, mais surtout de tenter d'expliquer ces phénomènes spécifiquement humains en les rapportant à des principes formalisateurs qui permettent d'en expliciter le fonctionnement « anthropiquement » dialectique, au regard, notamment, de l'anthropologie clinique développée par Jean Gagnepain (1982, 1991, 1993) et fondée sur l'hypothèse d'une rationalité humaine diffractée en quatre plans, respectivement logique, technique, social et éthique.

Ont donc été réunis ici des articles qui s'emploient à tenter d'explicitier les processus et d'expliquer les crises et les mutations qui traversent les champs de l'éducation et de la formation, en questionnant les notions, concepts et enjeux qui font débat, tant dans le secteur de la recherche que sur les terrains professionnels. Nous indiquions précédemment que l'éducation interrogeait le fondement même du « métier » en tant qu'elle désigne cette fonction sociale générique propre à toute personne advenue à l'âge « adulte » (responsable, devrions-nous dire), ou plus exactement à la Personne, qui exerce un devoir envers autrui, dans la mesure où celui-ci ne peut, temporairement ou définitivement, l'exercer pleinement à titre personnel. Jean Gagnepain a pu évoquer le fait que l'éducation pouvait être dialectiquement considérée comme « le métier des métiers », en tant qu'elle est anthropologiquement centrale puisqu'elle est le lieu-même de l'émergence à la socialité, cet « implicite du social » qui intègre des questions d'alliance et de filiation (Gagnepain, 1993, Brackelaire, 1995, Dartiguenave et Garnier, 2008). Au-delà du fait qu'elle constitue chez l'enfant, par délégation, un terrain d'observation et de mise en œuvre privilégié, car encadré, de la constitution de l'identité ou du lien social (*nexus*), l'éducation est aussi, et surtout, le lieu-même où le principe de la responsabilité, ou de l'office (*munus*), s'institue à l'intérieur-même d'une relation de responsabilité. Il est donc opportun, et normal, de constater que bien des crises, mutations et enjeux s'y manifestent, s'y expliquent, ou s'y cristallisent. Pour le comprendre, on peut faire valoir, pour le social lui-même, l'argument de la « circularité anthropologique » qu'évoque Jacques Laisis à l'endroit des sciences humaines, elles-mêmes explicativement « toujours prises dans le processus dont elles traitent⁸. »

8 Laisis J. (1996), « Quel discours pour les sciences humaines ? » in *Anthropologiques*, 6, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 10.

I – Thématique

1) Les crises du métier

Ce numéro s'ouvre avec *Les défis de l'éducation au regard du statut de l'enfant*. L'article de **Jean-Claude Quentel** aborde les différents enjeux de cette éducation spécifiquement destinée à cette dimension de la personne qu'est l'enfant, qui entre dans la vie sous la responsabilité des parents et des éducateurs. Dans un premier temps, la polysémie du terme « éducation » y est précisément analysée dans les rapports d'opposition ou d'inclusion qu'il entretient avec d'autres termes, sémantiquement proches, avec lesquels il entre en résonance, comme « enseignement », « apprentissage », « instruction », « socialisation » ou « formation »⁹. Dans un second temps, l'auteur établit, sur la base d'une synthèse des nombreux travaux qu'il a publiés sur la notion d'enfant, le statut spécifique qu'il revêt et les conséquences que ce statut produit relativement à l'éducation. Cela amène à considérer, notamment, que l'enfant ne coïncide pas avec un état immature de développement de l'individu, qu'il n'est pas non plus déjà « un adulte en plus petit » mais constitue « une dimension de la personne » que chacune et chacun d'entre nous porte en soi, quel que soit son âge. Le positionnement de l'adulte dans cette relation qui s'établit avec l'enfant est, à cet égard, fondamental, et fait intervenir la notion d'autorité d'une manière spécifique, loin des représentations qui dénaturent régulièrement ce devoir en abus de pouvoir.

Si l'on doit à Sigmund Freud (1937) l'expression célèbre selon laquelle éduquer constituerait l'un des trois métiers impossibles, son propos ne vise pas tant à établir la liste des métiers impossibles à exercer qu'à énoncer qu'il y a des métiers, au sens de services, qui doivent admettre de n'être pas atteignables, ou achevables, de manière qui soit véritablement satisfaisante. Comme le précise Roland Gori, « ce sont moins les métiers qui seraient impossibles que la matière sur laquelle ils s'exercent, et la résistance que cette dernière impose à l'action qui prétendrait la transformer » (Gori, 2016). Concernant *l'impossible métier d'éduquer*, interroger la fin de l'éducation revient, de fait, à interroger, au-delà de la finalité, la possibilité de l'achèvement de l'éducation : une éducation avec fin ou une éducation sans fin, en somme. Le deuxième texte, signé par **Daniel Coum**, *Pourquoi (et comment) éduquer un enfant ?* s'inscrit dans le prolongement de la réflexion proposée par Jean-Claude Quentel sur l'éducation de l'enfant, en revenant à la fois sur les motifs et sur les manières d'éduquer un enfant qui ne cessent, et à raison, de questionner parents et éducateurs. Les sciences humaines nous invitent à questionner ce qui pourrait sembler n'être qu'une évidence et les conséquences que cela a sur les finalités mêmes de l'éducation en matière d'autonomie et d'émancipation.

9 Cela permet, au passage, de s'extraire des vains débats nominalistes sur le terme qu'il conviendrait d'utiliser pour désigner une pédagogie élaborée à l'adresse d'un public adulte : plutôt que celui « d'andragogie », qui réifierait « l'homme », voire « d'anthropogogie », qui réifierait « l'humain », c'est celui de « didactique » qui, finalement, ressort comme étant le plus approprié, et qui distingue véritablement la nature des apports qui le spécifie, et pas uniquement le public, hypostasié, auquel il s'adresserait, et qui n'exclut pas pour autant le risque que le contenu puisse aussi être tenu pour infantilisant.

Les univers professionnels de l'éducation et de la formation sont de plus en plus régentés par des logiques d'organisation managériales, comptables ou gestionnaires, à l'œuvre dans nombre d'organismes et de structures privées aussi bien que publiques. Le décentrement auquel invite la recherche scientifique devrait pouvoir contribuer à mettre à distance les contingences sociales et politiques et à sortir des ornières d'une observation excessivement dépendante d'une distribution des champs professionnellement institutionnalisés. Ainsi, le concours de « la Science » est régulièrement invoqué pour essayer de comprendre les phénomènes à l'œuvre, et les formations consacrées au « prendre soin » revendiquent désormais le fait de s'appuyer sur des pratiques de formation dites « scientifiquement prouvées ». C'est ce qu'explorent remarquablement **Rénald Gaboriau, Dimitri Delacroix et Lydie Dondelli** dans *Formations au « prendre soin » et Evidence-Based Practice : peut-on maîtriser une pratique ?* Ce texte interroge les présupposés théoriques de ces approches et les apories auxquelles elles aboutissent. En quoi ces approches « scientifiques » sont-elles qualifiées pour analyser une pratique de formation ? Sur quelle définition de la science et de l'épistémologie reposent-elles ? Sur quelles théories de l'éducation ou de la formation, plus ou moins implicites, reposent ces approches « technoscientifiques » actuelles, dont sont susceptibles de s'emparer les acteurs du monde de l'éducation et de la formation ? Quels modèles de société ces théories contribuent-elles à produire, par-delà même ce qu'elles imaginent construire ? Les réponses apportées par les auteurs permettent de faire retour et de déconstruire la notion de situation d'accompagnement.

S'il n'existe pas, dans le cadre de l'éducation obligatoire, de formation à la parentalité autre que la situation dans laquelle tout le monde s'est trouvé d'être à la fois éduqué et scolarisé, la parentalité n'en demeure pas moins questionnée par les parents qui, en la matière, sont enfantés à cette fonction par leurs propres enfants, pour reprendre en substance le vers d'Apollinaire¹⁰ cité par Jean Gagnepain. Ils peuvent se trouver en difficulté, en souffrance, voire même fragilisés dans la prise en charge et la mise en œuvre de cette responsabilité éducative (Coum, 2020) qui leur incombe et qui, parfois, les dépasse, dans une société où les repères en permanence fluctuent ou semblent s'estomper. Comment, alors, répondre au désarroi qu'éprouvent les parents face à leur responsabilité éducative ? C'est la question qu'aborde **Audrey Jacquet**, en analysant l'incidence du recours aux experts sur la légitimité des parents : *Le recours aux experts de l'éducation délégitime-t-il les parents ?* La garantie offerte par l'intervention d'un tiers prestataire d'un service professionnel peut à la fois rassurer et, paradoxalement, également contribuer à déresponsabiliser ou à culpabiliser les parents qui y ont recours. Le texte étudie ces enjeux et les resitue dans un cadre explicatif qui peut aider à éclairer la place et le rôle de ces professionnels au regard de ceux des parents dans la relation éducative.

Les transformations à l'œuvre dans le social, qui mettent conjointement en jeu des questions de responsabilité et de pouvoir, c'est-à-dire la dimension du devoir, semblent faire intégralement partie de cette crise des métiers de l'éducation. Dans l'article *Le règne de l'incertitude. Des conflits dans les sciences de l'humain aux politiques du genre, de la parentalité et de l'éducation*, **Gérard Neyrand** nous invite à prendre de la distance à l'égard des conflits et des incertitudes qui minent le terrain éducatif. Il y

10 Apollinaire G. (1913), « Les colchiques », dans *Alcool*, Paris, NRF.

convoque la notion d'incertitude, non pas pour amplifier le sentiment d'angoisse ou pour en faire une fatalité mais pour la promouvoir comme une « condition de l'éducation¹¹ » qu'il s'agirait d'intégrer pour pouvoir aborder sereinement des enjeux éducatifs et de société. Le texte débouche sur une réflexion sur les sociétés démocratiques que nous connaissons, qui intègrent la contradiction dans leurs modes de fonctionnement politiques, faisant de la préservation de l'expression de la diversité des positions et des points de vue l'un de leurs garde-fous et une nécessité implicite pour garantir contractuellement un être-ensemble du social.

2) Éducation et formation : la fin de l'éducation

La mise en perspective philosophique opérée par **Dominique Ottavi** vient questionner *La nature dans l'éducation et la disparition de l'enfance*. S'il apparaît évident aujourd'hui que l'opposition nature/culture doit être dépassée, il convient d'établir les conditions dans lesquelles ce « dépassement » doit s'opérer, et de quelles « nature » et « culture » il s'agit, au regard notamment des sciences qui en traitent et du cadre théorique qu'elles mobilisent. Poursuivant un travail d'analyse présenté dans un précédent article paru dans *Tétralogiques* 17¹², Dominique Ottavi questionne cette fois l'intérêt, manifeste et ostensible, porté au développement personnel de l'enfant dans la société occidentale contemporaine. Cette attention accrue masquerait paradoxalement un effacement de l'enfance et de la prise en compte de ses spécificités. L'émergence de nouvelles théories éducatives prioritairement axées sur les potentialités fonctionnelles d'un « cerveau » mythifié ou la recherche éperdue d'une sur-adaptation au monde contemporain auraient plutôt pour conséquence la normalisation de l'enfant, au détriment de l'émancipation visée par l'éducation.

Antonin Merieux prolonge le travail de recherche autour de « l'anthropologie du jeu » qu'il avait présenté dans le numéro 23¹³ et porte son attention, cette fois, sur *La prétention ludique dans l'éducation*. Si le jeu a été depuis longtemps introduit dans la pédagogie, l'injonction sociale à rendre l'apprenant « acteur de ses apprentissages » conjuguée à la volonté des enseignants de diversifier les méthodes d'apprentissages en recourant aux pédagogies actives conduit à intégrer ce qui avait pour propriété d'être extérieur à l'éducation. Inversement, cela confère en retour au jeu un garant de sérieux, en contrepartie de la motivation et de l'intérêt qu'il peut offrir à l'apprentissage. Mais que reste-t-il de ludique dans l'activité dès lors qu'elle est véritablement investie pédagogiquement, appréhendée sous l'angle des objectifs d'apprentissage et de connaissances ou compétences à acquérir au regard des programmes scolaires ? Deux approches, sociologique et axiologique, sont mobilisées pour comprendre ce qui se joue dans cette ludicisation de la pédagogie qui pourrait constituer le parallèle d'une « société pédagogique ».

L'évolution des conditions historiques dans lesquelles prend place l'éducation a conduit à générer une tension entre deux polarités que sont « les apprentissages » et « la

11 Cf. le titre de l'ouvrage de Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Conditions de l'éducation*, 2008.

12 « Observation du jeune enfant entre description et invention. À propos de Michel Bréal », in *Tétralogiques*, 17, Description et explication dans les sciences humaines, 2006, Rennes, PUR.

13 « De la modélisation au modélisme : l'apport de la théorie de la médiation à l'anthropologie du jeu et du jouet », in *Tétralogiques*, 23, Le modèle médiationniste de la technique.

transmission », qui ne sont contradictoires qu'en apparence (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014). Évoquant à la fois la « pédagogie institutionnelle » chère à Fernand Oury et la « psychiatrie institutionnelle » promue notamment par François Tosquelles, la contribution de **Bernard Robinson** porte sur *Le rapport à la parole et les dispositifs de transmission* auprès de publics adultes dans le cadre d'une prise en charge sociale ou psychiatrique. Le « centrement » de l'apprentissage sur l'apprenant, qui a historiquement succédé au paradigme de la domiciliation de la connaissance et du savoir centrée sur la figure du maître, à l'aune de laquelle les acquis étaient jaugés, a eu pour conséquence de reconsidérer les mécanismes de la « transmission » des différents acteurs impliqués dans la relation didactique. Partant de son expérience professionnelle de psychothérapeute, d'observations menées et de dispositifs de transmission élaborés dans ce cadre, l'auteur revient sur les expérimentations qu'il a pu mener et au cours desquelles il a dû mobiliser des dispositifs spécifiques. Parmi eux, les ateliers « dionysiaques », propres à déclencher des formes d'introspection inédites, adaptés aux publics auxquels ils s'adressaient, ont permis à l'auteur d'analyser les formes de créativité expressive et les mécanismes de transfert observés et de leur proposer leur transposition dans d'autres cadres de formation.

3) Technologies et ingénieries éducatives

Que l'on ne s'y trompe pas, ce n'est pas parce que les textes précédents semblaient plutôt être en lien avec diverses formes de « crise » des métiers de l'éducation et de la formation qu'il faudrait rechercher les « mutations » de l'éducation et de la formation précédemment annoncée du côté des technologies, notamment numériques. Ces « mutations » sont à situer exactement sur le même terrain politique que les « crises » de ces métiers, dans la perspective d'une nouvelle organisation de la société et, occasionnellement, du travail. La part explicite des discours portant sur les technologies numériques invoque, par euphémisation d'une politique inavouable, d'inéluctables « transformations », voire de nécessaires « transitions » pour s'inscrire dans un système dont « la crise », finalement, prend la forme d'une tension dialectique entre une « faillite » des institutions, dénoncée par les uns, et une « opportunité » de libéralisation revendiquée par les autres. Si « la crise » désigne la prescience d'une rupture dans l'adéquation escomptée (ou la « dés-adéquation » persistante) entre l'institution telle qu'elle est socialement formalisée et la manière dont les choses sont effectivement vécues ou ressenties, il importerait d'établir de quel côté du gué se situe « la mutation » : soit elle ne constituerait qu'une version amoindrie, un compromis, une sorte de variation quantitative négligeable d'état à l'intérieur du même système inchangé, soit elle relèverait d'une variation significative qui attesterait d'un changement de système. La réponse n'est pas dans les mots, pas plus que nous ne saurions invoquer ici la notion incantatoire de « changement de paradigme » qui, par-delà sa signification linguistique, semble être devenue aujourd'hui un tic de langage d'usage principalement métaphorique. Son emploi ne semble trop souvent viser qu'à affirmer l'assomption autocentrée d'un point de vue étourdiment épris de sa singularité et de son unicité, mais qui n'a parfois d'original que son caractère d'altérité, sans qu'aucun paradigme, ni autre, ni nouveau, ne soit axiomatiquement posé. S'agissant de la prise en compte de la technique, une mutation résiderait plutôt, et davantage que dans la fascination magique pour des technologies asymptotiquement qualifiées de « nouvelles », dans le fait d'explorer l'hypothèse d'une réalité diffractée en quatre plans

de rationalité, dans le cadre d'une approche dialectique des faits humains, dont l'entreprise éditoriale de cette revue porte déjà le témoignage¹⁴.

Ainsi, le neuvième texte du numéro amorce cette réflexion en questionnant la place accordée aux technologies numériques dans l'éducation, et en réévaluant notamment cette expression réductrice selon laquelle la technique ne serait qu'un « moyen ». Dans *Les technologies numériques dans l'éducation : ni remède, ni poison. Éduquer à la technique*, **Thierry Lefort** prend pour point de départ la métaphore du *pharmakon*, mobilisée par Platon pour illustrer les conséquences sur l'enseignement de l'invention de l'écriture, ultérieurement reprise par Jacques Derrida et finalement exploitée par Bernard Stiegler pour illustrer cette ambivalence supposée être définitoire de la technique, qui serait ainsi alternativement remède et poison.

La question de l'écriture se retrouve de nouveau convoquée au cœur de l'article de **René-Louis Le Goff**, intitulé *Pour une problématique renouvelée de l'apprentissage de la lecture*. Tirant les conséquences d'une solide expérience professionnelle dans ce champ et d'un ancrage théorique étayé aussi bien du côté de l'analyse du langage que de la technique, l'auteur interroge ce que le Ministère de l'Éducation nationale appelle les « apprentissages fondamentaux », que sont, outre le comptage et le dénombrement, la lecture et l'écriture. Il analyse et discute les présupposés théoriques sur lesquels s'appuient les instructions et directives officielles qui conditionnent les modalités d'apprentissages et leurs évaluations mises en œuvre par les enseignants, en ouvrant des pistes de réflexion fructueuses qui visent, notamment, à sortir des ornières militantes en faveur ou en défaveur de l'adoption de la méthode globale ou syllabique dans l'apprentissage de « l'écrit-lecture ».

II - Varia

Le numéro se poursuit avec trois textes qui ne sont pas en lien direct avec sa thématique.

Le texte de **Sophie Javerlhiac** et de **Dominique Bodin** interroge la place qu'occupent les parents dans le processus de reconversion d'athlètes de haut-niveau à l'issue d'une jeune carrière sportive. *Des parents ? À quoi ça sert ? Le cas de reconversion d'enfants d'athlètes de haut-niveau*. La pratique d'une activité de haut-niveau de tennis de table et d'escrime par de très jeunes sportifs leur octroie un statut, des responsabilités, voire un niveau de rémunération qui interrogent la place des parents, habituellement mandatés pour décider à leur place. Quelle peut être la part de l'autonomie de l'enfant et de l'utilité des parents dans une démarche de reclassement précoce ?

Aldo Leopold a posé les bases d'une « éthique de la terre » indissociable d'une esthétique. **Jean-Michel Le Bot**, dans *À propos de l'esthétique de la terre d'Aldo Leopold : cosmologies et axiologie*, entend souligner l'intérêt que constitue son

14 Mentionnons notamment parmi les dernières livraisons : *Tétralogiques*, 25, *La déconstruction du langage* (2020) ; 23, *Le modèle médiationniste de la technique* (2018) ; 22, *Troubles de la personne et clinique du social* (2017) ; 26, *Pour une axiologie clinique* (2021).

Présentation du numéro

approche, à première vue élitiste, fondée sur une « limitation volontaire ». Le changement de regard qu'il préconisait, pour parvenir à un autre plaisir, est l'occasion de discuter du fonctionnement de la représentation (expérience sensorielle et schèmes conceptuels) et surtout de la dimension axiologique, en soulignant dans le même temps l'ambiguïté, chez Jean Gagnepain, de la notion d'esthétique.

Le temps, loin d'être une simple donnée objective, résulte d'une multitude de constructions dont rend compte **Jean-Yves Dartiguenave** dans *Le travail social à l'épreuve des différentes figures du temps*. Le texte rappelle notamment que la crise, étymologiquement, fait référence à un avenir incertain, qui amène à considérer l'existence de la notion de temps. Derrière ce terme, plusieurs dimensions co-existent, que l'auteur s'emploie précisément à déconstruire au regard d'une raison respectivement logique (le temps « explicatif »), technique (le temps « technicisé »), sociale (le temps « vécu ») et éthique (le temps « désiré »).

III – Notes de lecture

Le numéro s'achève avec quatre notes de lecture présentant des ouvrages publiés en 2022.

Le premier d'entre eux traite également, à sa manière, des crises et mutations dans l'éducation et la formation à travers les évolutions du vocabulaire, qui traduisent ou reflètent celles de la société. L'article de **Laurence Beaud**, *Notes à partir du Vocabulaire de l'éducation et de la recherche* publié par la Commission d'enrichissement de la langue française, pointe de manière subtile et rigoureuse, les enjeux politiques plus ou moins dissimulés derrière le recours ou la résistance au néologisme, à l'emprunt ou à l'appropriation de termes issus des pays, notamment anglo-saxons, avec lesquels la langue française se trouve être en contact dans des échanges tout autant économiques que linguistiques.

La deuxième note de lecture établie par **Patrice Gaborieau** rend compte de l'ouvrage de Malo Morvan intitulé : *Classer nos manières de parler, classer les gens (2022)*. « *(Se) parler/(se) classer : les catégories et leur ambiguïté*, tel est l'enjeu épistémologique qui est débattu, non sans confusions, repère l'auteur, entre les différents plans de rationalité. Il s'agit néanmoins d'un manuel de sociolinguistique clair et rigoureux conceptuellement, notamment dans sa critique du concept de « langue ».

Le troisième compte-rendu porte sur le livre intitulé *Le normal et le pathologique à l'école aujourd'hui* publié sous la direction de Laurence Gavarini, Dominique Ottavi et Ilaria Pirone. En empruntant au philosophe Georges Canguilhem, initiateur d'un questionnement sur la notion de norme, le titre de son ouvrage majeur *Le normal et le pathologique* (1966), le défi était de taille. Les auteurs y développent des points de vue polyphoniques qui ont en commun d'être tous centrés sur le champ scolaire et de réinterroger l'actualité de notions aussi diverses que celles de norme scolaire, d'ordre scolaire, d'inclusion, d'intelligence artificielle ou de TDHA. Le développement de ces « *considérations* », que l'on doit à **Jean-Claude Quentel et Thierry Lefort**, prolonge les réflexions stimulantes contenues dans les articles qui constituent l'ouvrage en

apportant d'autres regards sur la thématique de ce numéro consacré aux « crises et mutations dans l'éducation et la formation ».

Nous ne pouvions pas terminer cette présentation du numéro sans évoquer l'enjeu que représente pour l'enfant le fait de *Naître au social* au moment de l'adolescence. **Bernard Couty** a rédigé un compte-rendu de l'avant-dernier ouvrage de Jean-Claude Quentel consacré à l'analyse du processus d'émergence à la Personne qui s'amorce à l'adolescence et qui parachève l'éducation dans un mouvement d'émancipation. Les délais n'ont pas permis qu'un compte-rendu de lecture de son dernier ouvrage¹⁵ soit intégré à ce numéro. Notons au passage que la collection *La Bibliothèque des sciences humaines*, lancée par Pierre Nora en avril 1966 aux éditions Gallimard, dans laquelle celui-ci est publié, a notamment été inaugurée par la publication du premier volume des *Problèmes de linguistique générale* d'Émile Benveniste, qui fut l'un des maîtres de Jean Gagnepain à l'École Pratique des Hautes-Études. Les notions de *dette* et de *rupture* sont, à cet égard, très éclairantes pour tenter de comprendre cette filiation intellectuelle, qui a ultérieurement contribué à l'élaboration du modèle du signe, inaugural de l'anthropologie clinique de la théorie de la médiation.

IV – Hommage à Jacques Laisis

Notre collègue et ami, Jacques Laisis, ici-même cité à plusieurs reprises, nous a malheureusement quittés le 26 février de cette année, à l'âge de 76 ans. Professeur en Sciences du langage à l'Université de Rennes 2, membre du comité scientifique de la revue, il a participé activement au développement de l'épistémologie de la théorie de la médiation fondée par Jean Gagnepain. Ayant profondément marqué, par son enseignement et sa personnalité en particulier, des générations d'étudiants comme ses collègues, nous lui consacrerons le prochain numéro à paraître en 2024, qui mettra à l'honneur sa pensée. Pour l'heure, nous clôturons celui-ci par un texte qui lui rend un premier hommage.

Les responsables de ce numéro, ainsi que le comité de rédaction de la revue, tiennent à remercier tous les contributeurs de ce volume pour la diversité et la qualité des textes produits, qui sont autant d'opportunités de repenser l'univers, de façonner le monde, d'assumer des responsabilités et de porter un jugement critique argumenté sur un domaine intrinsèquement porté sur l'avenir. En somme, autant de manières de ne pas se laisser submerger par un sentiment de sidération, de découragement ou d'incompréhension face aux crises et mutations que traversent l'éducation et la formation qui, si elles sont intelligemment comprises, peuvent en révéler les principes anthropologiques fondamentalement à l'œuvre. Aucun de ces textes n'a l'insolente prétention de clore définitivement le débat. Au contraire, tous ces textes constituent autant d'étapes dans une réflexion qui aspire plutôt à ouvrir des perspectives et à nourrir des échanges, que nous souhaitons fructueux. Nous vous invitons à engager la discussion avec les auteurs en écrivant à l'adresse de la revue ou à leurs adresses de messagerie figurant en début d'article.

15 Quentel J.-C., *La Personne au principe du social. Les leçons de l'adolescence*, Paris, Gallimard (2023).

Repères bibliographiques

- AGNÈS J., 2004, « Transmission et pédagogie : focale et ajours d'une démarche », *Le Portique*, Archives des Cahiers de la Recherche 2, <https://doi.org/10.4000/leportique.482>
- AMADIEU F., TRICOT A., 2014, *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, Retz.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI, D., 2008, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI, D., 2014, *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.
- COUM D., 2020, « Malaise dans l'éducation, l'aide à la parentalité en question », in SUESSER P. éd., *Parentalité, développement, apprentissages : le dialogue des disciplines autour du jeune enfant*, 2020, Toulouse, Érès, 47-69.
- DARTIGUENAVE J.-Y., GARNIER J.-F., 2008, *Un savoir de référence pour le travail social*, Toulouse, Érès.
- DESCHAVANNE E., TAVOILLOT P.-H., 2007, *Philosophie des âges de la vie*, Paris, Grasset.
- FREUD S., 1937, 1985, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », in *Résultats, idées, problèmes*, II, 1937, Paris, PUF, 231-268.
- GAGNEPAIN J., 1995, 2016, *Du vouloir dire, Traité d'épistémologie des sciences humaines. Volume 3. Guérir l'homme. Former l'homme. Sauver l'homme*, Bruxelles, De Boeck Université. <https://www.institut-jean-gagnepain.fr/%C5%93uvres-de-jean-gagnepain/>
- GIOT J., 2013, « Enjeux actuels de l'éducation à partir de l'ouvrage de François RASTIER », *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2, 41, 191-204. <https://doi.org/10.3917/cpc.041.0191>
- GORI R., 2016, « Gouverner, éduquer et analyser : trois métiers impossibles ? », *Cliniques méditerranéennes*, 2016/2, 94, 159-176. <https://doi.org/10.3917/cm.094.0159>
- HUET A., QUENTEL J.-C., 2013, « Fondements anthropologiques de l'autorité », *Inflexions*, n°24, 2013/2, 13-26. <https://shs.hal.science/halshs-02291734>
- JACQUET A., 2021, *La relation éducative parent-enfant. Questionner la notion d'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- JAQUINOT G., 1993, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Les défis de l'enseignement à distance », *Revue Française de Pédagogie*, 1993/102, 55-67. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305
- LEBRUN J.-P., 2016, *Les risques d'une éducation sans peine*, Bruxelles, Yapaka. <https://www.yapaka.be/livre/livre-les-risques-dune-education-sans-peine>
- LEFORT T., 2021, « Dématérialiser les technologies, humaniser les apprentissages », Actes du colloque NEO-SAI2020, *Comprendre et construire des nouvelles situations d'apprentissage instrumentées*, https://neo-sai2020.sciencesconf.org/data/pages/Colloque_neo_sai2020_Actes.pdf
- OTTAVI D., 2008, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Le rapport au savoir et la crise de la transmission*, Bruxelles, Yapaka. <https://www.yapaka.be/content/qu%E2%80%99est-ce-qu%E2%80%99apprendre-le-rapport-au-savoir-et-la-crise-de-la-transmission>
- PECQUEUR C., 2019, *Émerger à l'altérité : vers une approche anthropologique de la condition juvénile. L'exemple des pratiques festives et des usages des substances psychoactives*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

QUENTEL J.-C., 2023, *La Personne au principe du social : les leçons de l'adolescence*, Paris, Gallimard.

QUENTEL J.-C., 2022, *Naître au social. Les enjeux de l'adolescence*, Paris, BoD.

QUENTEL J.-C., 2005, « Un enfant s'éduque-t-il ? », *Cosmopolitiques. Cahiers théoriques pour l'écologie politique*, 2005, Paris, Éditions Apogée, 121-131. <https://shs.hal.science/halshs-01972967>

QUENTEL J.-C., 2001, *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^e éd. 2008.

QUENTEL J.-C., 1995, « L'éducation », in De Fallois, B., *La psychologie et ses applications pratiques*, Paris, Livre de poche, 77-117.

QUENTEL J.-C., 1993, *L'enfant, problème de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2^e éd. 1997.

SAVOURNIN F., 2016, « De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? », *Empan*, 2016/1, 101, 42-46. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0042>