UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

# MORALITÉ, AUTORITÉ, NORMALITÉ : FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET POLITIQUES DES TRANSFORMATIONS ÉDUCATIVES DANS LES SOCIÉTÉS OCCIDENTALES DEPUIS LE MILIEU DU XIX$^{E}$ SIÈCLE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PAR
DAVID AUCLAIR

OCTOBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

*Avertissement*

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Rédiger une thèse demande beaucoup d'investissement pour le chercheur, mais aussi pour les personnes qui l'entourent. Je dois tellement à mes parents, à mon père décédé en 1997 qui m'a tout donné, à ma mère qui incarne ce qu'une mère doit être. À mes frères, à ma sœur, qui sont non seulement présents dans ma vie, mais qui m'ont aussi aidé à me construire un nid. À Anastasie, Nicole, Denis, Marcel et Carole, je n'y serais jamais parvenu sans vous, sans votre soutien, sans vos encouragements et votre amour inconditionnel.

Nous avons toujours deux familles. La première est celle qui nous voit naître. La seconde, c'est celle que nous bâtissons avec une personne que l'on choisit ou qui nous choisit. L'idéal dans ce cas étant la réciprocité des liens affectifs ! Je n'ai pas de mots assez forts pour remercier ma partenaire de vie, Vicky. Si rayonnante et intelligente, si dévouée comme mère et comme amoureuse. Tu m'as permis de m'isoler dans cette aventure sans jamais me reprocher mon égoïsme intellectuel. Tu es une mère attentionnée, aimante et généreuse, mais tu es surtout à mes yeux une femme magnifique. Tes encouragements et ton amour m'ont permis de passer à travers toute cette folie quasi anachronique pour un monde comme le nôtre.

À mes deux filles, Charlotte et Emma. Je suis tellement admiratif de toutes vos découvertes. Charlotte, ma belle grande fille, je suis fier de ta force, de ton intelligence et de ton honnêteté. Tu es quelqu'un de vrai et c'est la plus belle qualité que l'on peut reconnaitre chez une grande adolescente de 14 ans. J'ai confiance en toi. Emma, mon beau bébé qui ne sera plus un bébé pour longtemps, ton regard vif, ton esprit éveillé derrière tes beaux yeux bleus, tu respires la vie du haut de tes deux ans. C'est à vous deux que je dédie cette thèse. Un cadeau empoisonné me direz-vous ! Ce sont pourtant vos existences qui m'ont convaincu que l'enfance est un moment merveilleux à

découvrir. Vous représentez ce que j'ai de plus précieux au monde. J'ai fait cette thèse pour me réaliser, mais je n'aurais jamais voulu me réaliser à ce point sans vous, sans le besoin de vous transmettre quelque chose de grand.

Je ne peux pas terminer mes remerciements sans reconnaitre toute ma dette et ma gratitude pour Suzanne-G. Chartrand. Tu es une force de la nature ! À Jean-François Filion, mon directeur depuis plus de 12 ans. Je t'ai choisi pour tes qualités, ta rigueur et ton intelligence. Tu m'as guidé durant toutes ces années. Une partie de cette thèse te revient assurément. Je tiens également à remercier Jean Bernatchez pour son aide précieuse, pour nos discussions fécondes et son soutien sans faille.

Merci enfin à tous mes amis et à celles et ceux qui m'ont accompagné pendant toutes ces années. Je veux aussi saluer les nombreuses familles qui m'ont fait confiance. Nos accomplissements personnels ne sont jamais le fait d'une volonté isolée. Je mène ce combat pour une société plus juste avec vous tous.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ..... iii

RÉSUMÉ ..... viii

INTRODUCTION ..... 1

PARTIE A

LES FONCTIONS MORALES ET POLITIQUES DE L'ÉDUCATION
À L'ÈRE INDUSTRIELLE – PENSER SPENCER ..... 28

CHAPITRE I

L'ÉLABORATION D'UNE MORALE INDIVIDUELLE :
ÉVOLUTION DES BONNES ET DES MAUVAISES CONDUITES DANS
LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES ..... 34

1.1 Le positivisme et la pensée évolutionniste de Spencer ..... 38

1.2 La question double de la liberté pour considérer l'État :
de Comte à Spencer ..... 48

1.3 Les fonctions politiques d'une morale libérale « naturelle »
ou la morale des peuples ..... 53

a) L'ennemi extérieur, le patriotisme et la
coopération volontaire ..... 60

b) Les fonctions industrielles : internationalisme dans la
séparation-intégration des productions ..... 64

1.4 La science de la morale, les actions et la philosophie
des sociétés occidentales ..... 73

a) L'État chez Durkheim comme critique hétéronome de
l'organicisme spencérien ..... 79

b) Les principes de la conduite morale : vers l'éducation ..... 86

CHAPITRE II

LES FONCTIONS AUTORÉGULATRICES DES
CONDUITES EN MILIEUX SCOLAIRES :
OBSERVER POUR COMPRENDRE, COMPRENDRE POUR AGIR ..... 99

2.1 La Loi de l'évolution chez Spencer, l'esprit de la science
et le développement de l'enfant ..... 103

a) Les principes généraux et scientifiques de l'éducation ..... 106

b) Les deux questions de la psychologie spencérienne ..... 116

2.2 L'éducation, l'instruction et les sciences du développement dans les sociétés civilisées : la question biologique de l'équilibration ..... 121

CHAPITRE III

L'AUTORITÉ NÉCESSAIRE OU L'IMPOSSIBLE RÉCONCILIATION ..... 125

3.1 La mort annoncée des figures traditionnelles de l'autorité ..... 128

3.2 L'autorité comme limite : entre croyances et sciences ..... 134

3.3 Les quatre types purs d'autorité chez Kojève ..... 140

3.4 L'importance du Tiers pour éduquer et instruire ..... 149

3.5 La reconnaissance de l'ascendant et la place du maître ..... 153

PARTIE B

LA PSYCHOLOGIE AU XX$^{E}$ SIÈCLE : LES THÉORIES DÉVELOPPEMENTALES ET LA NORMALITÉ COMPORTEMENTALE ..... 160

CHAPITRE IV

LA MORALE, LA COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT CHEZ JEAN PIAGET ..... 167

4.1 La rupture piagétienne de l'autorité traditionnelle et de l'hétéronomie durkheimienne : études sociologiques ..... 169

4.2 L'éducation « internationale » chez Piaget et ses fonctions de reproduction sociale : nouveaux rôles et projets éducatifs alternatifs.... 178

4.3 Le langage et la pensée : de l'égocentrisme à l'enfant socialisé ..... 197

CHAPITRE V

L'ÉPISTÉMOLOGIE DE VYGOTSKI ET LES PROCESSUS DE LA SOCIALISATION ..... 211

5.1 Les crises de la psychologie et la question des méthodes : quelle place pour le culturel ? ..... 214

5.2 Les processus de la socialisation dans *Pensée et langage* : les bases sociales du langage égocentrique ..... 223

5.3 Les instruments sémiotiques : l'école et les apprentissages comme conceptualisation à plusieurs ..... 230

CHAPITRE VI

L'INTELLIGENCE ET LES TESTS CLINIQUES :
COMPRENDRE LA NORMALITÉ PAR LA NORMALISATION ..... 243

6.1 L'éducation moderne et la normalité « programmée » de l'enfant..... 245

6.2 Les stades de développement et la normalité intellectuelle et affective attendue dans les sociétés complexes..... 253
a) Les « arriérés éducables » et les « arriérés non éducables » de Binet et Simon..... 254
b) Les phases du développement affectif dans la construction du sujet..... 263
c) La *défectologie* et la déficience mentale chez Vygotski..... 271

6.3 La pédagogie, la psychologie et les milieux sociaux ..... 284

PARTIE C
L'ÉDUCATION AU XXI^E SIÈCLE POUR CONSTRUIRE
LES SOCIÉTÉS DE DEMAIN..... 294

CHAPITRE VII

L'ÉCOLE ET LES PROGRAMMES « INTERNATIONAUX » : ÉTUDE DU
SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS ..... 297

7.1 L'UNESCO : *Horizon 2030*..... 299
a) *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action* ... 303
b) *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'éducation 2030* ... 312
c) *Consensus de Beijing sur l'Intelligence artificielle et l'éducation* ..... 318

7.2 Le rapport *Connectés pour apprendre* : une dystopie de l'OCDE..... 324

7.3 L'école d'aujourd'hui entre intégration et inclusion..... 334

CHAPITRE VIII

LES APPROCHES TECHNOSCIENTIFIQUES OU L'ÉCOLE
NUMÉRIQUE : DISCOURS AUTOUR DES OUTILS-TIC EN CLASSE ..... 347

8.1 La promotion des outils-TIC et de l'IA :
enjeux idéologiques ou réalités éducatives à venir ?..... 350

8.2 Le risque de la reproduction des inégalités par d'autres moyens :
la nouvelle réalité sociale du numérique..... 370

CHAPITRE IX

LES PERSPECTIVES COMPORTEMENTALISTES ET PHARMACOLOGIQUES : DISCOURS SUR LE TDAH ..... 378

9.1 La médicalisation du déficit de l'attention chez les enfants : les lunettes biologiques ou le mal du siècle ..... 381

9.2 Le DSM et la neuropsychologie computationnelle ..... 399

CHAPITRE X

LA RECONSTRUCTION DE L'IMAGINAIRE ÉDUCATIF : POUR UN DÉPASSEMENT DES IDÉOLOGIES TECHNOCAPITALISTES ..... 412

10.1 La philosophie pédagogique dans la modernité ..... 415
a) Le *Traité de pédagogie* de Kant ..... 417
b) Les *Textes pédagogiques* de Hegel ..... 425

10.2 Les trois fondamentaux de l'éducation ..... 431

10.3 L'autorité ou le contrôle : l'épreuve de réalité ..... 436

CONCLUSION ..... 448

BIBLIOGRAPHIE ..... 459

# RÉSUMÉ

Il est souvent dit que l'individu contemporain est libre, qu'il est rendu totalement autonome sans devoir passer par les obligations, par les contraintes, par les responsabilités, par la soumission à des règles et à des normes sociales. Il serait alors question de la naissance d'un nouveau sujet plus coopératif consentant librement à toute association, fût-elle contractuelle ou morale. Cette idée de l'autonomie endogène à chaque être humain opérant de la naissance à la mort doit être nommée pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une idéologie organiciste. Elle trouve sa pleine et entière représentation dans le darwinisme social du penseur anglais Herbert Spencer. À la suite de Patrick Tort, nous considérons que Spencer a produit le système philosophique le plus représentatif de l'Occident libéral.

À partir de notre hypothèse suivant laquelle nous affirmons que nous vivons aujourd'hui dans un monde spencérien sans en être conscients, nous cherchons à montrer dans cette thèse comment les institutions éducatives de la modernité ont été transformées par des impératifs technocratiques promulguant la concurrence et l'individualisme. Les écoles sont de plus en plus intégrées à une société de performance et de régulation des humeurs et des conduites. Il est entendu qu'il faut suivre les rythmes des innovations techniques pour préparer les enfants aux sociétés et aux besoins professionnels de demain. Ce système positiviste de contrôle par les mesures tend à oublier que tous ne sont pas égaux de nature et qu'il est toujours idéologique de comparer les sociétés à des organismes pour en réguler la marche. Comment prendre en charge celles et ceux que Binet et Simon nommaient les « déshérités » de la nature lorsque la normalité comportementale devient un cadre normatif pour le contrôle des conduites ?

Après l'étude de la philosophie synthétique de Spencer, nous analysons l'éducation contemporaine à partir des écrits de Piaget et de Vygotski. Entre le biologisme de Piaget et l'interactionnisme historique de Vygotski, nous montrons que ces deux postures intellectuelles sont irréconciliables dans les pratiques éducatives. Nous retrouvons en fait deux modèles complètement différents pour aborder l'instruction, l'autorité et la normalité comportementale. Nous concevons aussi qu'il existe une séparation de sens entre la psychologie scientifique et la psychologie philosophique (cette dernière étant pour Piaget une sagesse coordonnant les valeurs). Piaget a d'ailleurs contribué à déterminer une autre forme d'autonomie et un autre type d'école à partir de sa théorie de la connaissance ; Vygotski développe pour sa part une conception de l'autonomie autour des liaisons sociales où l'instruction devient une quête permanente de l'enfant cherchant à s'approprier les éléments de sa culture. Il

explique qu'à travers les médiations sémiotiques de la vie mentale, soit par le langage et l'instruction, le culturel permet souvent de dénouer les nœuds des premières déterminations biologiques de l'enfant. Les adultes et les intervenants en milieux scolaires représentent l'Histoire des sociétés humaines.

À l'aide des concepts de normalité et d'anormalité, en associant la pensée épistémologique et psychologique de Vygotski à celle de Canguilhem, nous avons donc entrepris d'analyser le déploiement politique et normatif de ces concepts au XX$^{e}$ siècle. C'est de cette manière que nous proposons d'étudier dans cette thèse les fondements de l'éducation en Occident à partir des concepts de la moralité, de l'autorité et de la normalité.

Il semble impératif de privilégier les liens psychoaffectifs pour socialiser et pour intégrer convenablement les nouvelles générations dans un monde de normes et de valeurs déjà instituées. Il est entendu que l'autorité des adultes n'est pas qu'une affaire de tradition, qu'il s'agit d'un mécanisme social essentiel à toutes les interactions scolaires pour favoriser l'instruction et le développement des personnes et des sociétés. Au terme de cette thèse, nous espérons ouvrir de nouvelles avenues pour (re)valoriser les figures et les fonctions des maîtres d'école. Tant qu'il y aura une séparation idéologique entre la liberté individuelle et la liberté collective, il y aura une incohérence entre ce qui sera proposé et ce qui sera réellement obtenu.

Mots clés : apprentissage, autorité, biologique, Canguilhem, contrôle, développement, Durkheim, école, éducation, évolution, enfant, industriel, langage, libéralisme, morale, normal, normalité, pédagogie, Piaget, positivisme, Spencer, Vygotski

# INTRODUCTION

La présente thèse, intitulée *Moralité, autorité, normalité : Fondements épistémologiques et politiques des transformations éducatives dans les sociétés occidentales depuis le milieu du XIX^e^ siècle*, se situe à la croisée de l'épistémologie de la sociologie et de la psychologie. En traitant de l'histoire de l'éducation, il s'agit de comprendre l'école du XXI^e^ siècle à travers ses mécanismes issus du passé et ses idéaux futurs. Pour cela, nous analysons les liaisons et les imbrications entre la pensée philosophique et la pensée scientifique pour penser l'éducation familiale et scolaire, mais cette tâche semble impossible sans tenter de comprendre les origines de l'école moderne, les déplacements de ses finalités aussi bien que de ses objectifs. En admettant qu'elle soit le lieu par excellence des apprentissages culturels et de certains savoirs, mais aussi de la morale individuelle et sociale, susceptibles de favoriser le développement de l'enfant et des sociétés, il faut aussi reconnaître qu'elle reflète mieux qu'aucune autre instance sociale les rapports politiques contradictoires et les crises des institutions rendus plus visibles à notre époque. De ce fait, depuis le milieu du XIX^e^ siècle, entre les pratiques effectives et les théories d'experts sur le sujet scolaire, les institutions publiques pour instruire et éduquer ont constamment été l'objet de critiques à partir d'une rhétorique affirmant qu'il faut rendre l'école plus concurrentielle et performante, mieux adaptée à la culture, aux valeurs et aux normes généralement admises comme démocratiques et progressistes. Or, il y a des écarts et des non-dits plus difficiles à saisir et à articuler pour expliquer les réalités scolaires et éducatives.

Commençons par reconnaître comme premier problème de la démocratisation scolaire la perte de confiance et de légitimité accordées aux institutions publiques et à ses représentants par l'ensemble des citoyens. L'individu roi de l'ère contemporaine ne veut pas être l'obligé d'une institution publique qui le contraint. Le Narcisse des temps

postmodernes veut effectivement faire ses propres choix et quoi de mieux que la perspective concurrentielle en toute chose pour se donner l'impression d'être libre et méritant. L'école publique doit être historiquement rattachée à l'État et à la confiance accordée aux institutions sociales en général, mais ses règles de fonctionnement dépendent de plus en plus d'une approche gestionnaire ainsi que d'un contrôle scientifique permettant le calcul répété de ses niveaux de performance. Ce problème, maintes fois discuté, est étudié autrement dans cette thèse.

Il est souvent dit que l'individu contemporain est libre, qu'il est rendu totalement autonome sans devoir passer par les obligations, par les contraintes, par les responsabilités, par la soumission à des règles et à des normes sociales. Il est alors question de la naissance d'un nouveau sujet plus coopératif consentant librement à toute association, fût-elle contractuelle ou morale. Cette illusion de l'autonomie endogène à chaque être humain opérant de la naissance à la mort doit être nommée pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une idéologie organiciste. Elle trouve sa pleine et entière représentation dans le darwinisme social du penseur anglais Herbert Spencer qui fait l'objet de la partie A de cette thèse. Avant d'expliquer la structure de ce travail transdisciplinaire pour en préciser les contenus, nous souhaitons dire un mot sur ce qui en a motivé l'élan.

Depuis le début du XXI^e^ siècle, deux problèmes majeurs réclament l'attention des éducateurs, des pédagogues, des parents ou de tout autre adulte intéressé de près ou de loin à l'éducation : la médicalisation des conduites (humeurs et capacités intellectuelles) ainsi que les interventions pédagogiques à l'aide des technologies de l'information et de la communication (outils-TIC). Bien que la réflexion soit historique, l'objectif consiste à comprendre comment et pourquoi nous diagnostiquons autant de cas d'angoisse, d'anxiété, de dépression et de troubles des apprentissages chez les enfants et les adolescents :

> Selon les données statistiques de 1997, plus de 13 000 enfants consommaient du Ritalin. Ce nombre est passé de 23 000 enfants, en 2002, à 27 000 enfants, en 2003 (Joël Monzée, 2006). Depuis, les chiffres n'ont cessé d'augmenter de façon exponentielle. Selon Jean-Claude St-Onge, l'un des spécialistes québécois sur la question médicamenteuse, il y a eu, « [a]u Canada, 2,9 millions d'ordonnances pour le TDAH [qui] ont été distribuées en 2009, une augmentation de 55 % en 4 ans ». Même son de cloche chez Joël Monzée, docteur en neurosciences, qui affirme que le nombre d'ordonnances de Ritalin « a encore grimpé en flèche en 2011 au Canada : plus de 3,6 millions »[1].

Il faut se demander sous quels motifs on autorise collectivement l'usage intensif de psychotropes pour normaliser et contrôler les conduites et les humeurs des enfants à partir d'observations de symptômes et de difficultés scolaires. Le problème ne se réduit pas à une seule conséquence observable, toute une structure sociale et éducative se transforme sous nos yeux. Il devient important de comprendre les mécanismes et les processus scientifiques et moraux qui rendent possible cette réalité de la normalisation comportementale. Nous allons jusqu'à affirmer avec le juriste Alain Supiot qu'il s'agit d'une transformation anthropologique du droit social et de la dignité humaine. Cette « démocratisation » du médicament, légitimée par une certaine perspective de la normalité comportementale et intellectuelle, représente en fait un besoin grandissant dans l'histoire récente des sociétés occidentales de réguler différentes préoccupations sociales et politiques en séparant les facultés, les individus et les contextes culturels. Sur la base d'un principe doctrinaire affirmant que toute réalité sociale doive d'abord et avant tout être comprise dans une certaine régulation-rééquilibration individuelle, le corps devient l'objet de toutes les attentions expérimentales et chimiques :

---

[1] David Auclair, « Violences biopsychosociales et autoritarisme : la normalité de l'enfant et la normalisation des comportements dans les écoles du XXIe siècle », dans Éric Dugas (sous la dir.), *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérités*, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 15-16. Il faut souligner la grande difficulté à obtenir des statistiques fiables sur ce phénomène de la médicalisation des élèves pendant les années de la formation obligatoire. Nous pensons que l'absence de chiffres officiels nuit à la pertinence et à la profondeur des débats. Toutefois, nous pensons que la médicalisation des échecs scolaires est un problème majeur. Les échecs scolaires ne sont qu'une facette de l'intelligence de l'enfant.

> Dès lors qu'elle réduit un corps vivant aux parties qui le composent et ces parties aux déterminations physico-chimiques dont elles sont l'objet, il ne reste rien à observer qui rendrait compte de l'existence de l'être vivant. D'où la conclusion que celui-ci n'existe pas en tant qu'objet de science. La dogmatique de l'individu est alors reportée sur des morceaux du corps – le gène, la cellule – censés à leur tour agir conformément à la loi de la lutte de tous contre tous. Comme toujours, nos visions du corps humain et du corps social évoluent de conserve. Et nous voyons pareillement la société comme un amas d'individus en compétition les uns avec les autres[2].

Les interactions et les processus de socialisation se trouvent ainsi déterminés dans un esprit de normalisation et de régulation des conduites, ce qui oblige les agents politiques et les éducateurs à suivre les scientifiques experts en santé mentale et à « observer pour agir, agir pour comprendre ».

Cette articulation entre les pratiques ou autres discours scientifiques et la morale semble prendre naissance dans le positivisme évolutionniste de Spencer. Les particules élémentaires que sont les individus vivent alors avec l'impression qu'elles n'ont plus besoin d'être instituées pour penser et agir en société. La médicalisation des humeurs et des conduites, légitimée en grande partie sur le modèle psychiatrique et comportementaliste du DSM américain depuis les années 1980[3], rencontre alors notre deuxième grand problème, soit la neuropédagogie comme nouvelle normativité tendant de plus en plus à déterminer les rapports éducatifs par une réduction de la vie psychique à la vie cérébrale. Les discours de la neuropédagogie comprennent de leur côté la vie cérébrale comme une totalité explicative des dysfonctions comportementales, affectives et intellectuelles. Nous entendons de plus en plus que tout se joue avant l'âge de trois ans et qu'il faut agir tôt[4]. Dans les faits, les ambitions de la neuropédagogie

---

[2] Alain Supiot, *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*, Paris, Seuil, 2005, p. 76-77.

[3] Nous parlons du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, version française du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

[4] Sylviane Giampino et Catherine Vidal, *Nos enfants sous haute surveillance. Évaluations, dépistages, médicaments…*, Paris, Albin Michel, 2009.

sont d'expliquer la nature du cerveau humain en prenant appui sur une constatation nominale : c'est avec le cerveau que nous apprenons, c'est donc en comprenant le cerveau que nous sommes le plus à même de rendre les enseignements efficaces[5]. Bien qu'il s'avère naïf d'associer un enseignement efficace à un apprentissage réussi, ce deuxième problème démultiplie ses effets et les dangers dans ses rapports intrinsèques liés aux marchés des outils technologiques de la communication et de l'information. Deux puissances technoscientifiques qui se rencontrent sur le terrain organique de la vie cérébrale ne peuvent rendre compte de la vie mentale et des mécanismes de l'apprentissage autrement qu'en réduisant les fonctions et les facultés humaines en termes de captation, d'intégration et de circulation (énergie, synapses, activité cérébrale, attention, saturation cognitive). Les outils-TIC, autrement dit les appareils de communication utilisés dans la vie courante, servent alors de médiateurs entre la vie scolaire et la vie cérébrale. De l'imagerie cérébrale à la cognition, les outils-TIC sont de plus en plus utilisés comme des modélisateurs des apprentissages organisant l'information et la rétention. Le déplacement de sens est manifeste, puisqu'il est de plus en plus question d'inclusion afin de permettre à chacun d'apprendre à son rythme, de rendre les évaluations adaptées à la réalité d'apprentissage de chaque personne. Ces deux problèmes représentent selon notre perspective sociologique l'aboutissement d'une certaine prétention organiciste de pouvoir tout expliquer à partir des carences ou des imperfections biologiques. L'école du XXI^e^ siècle est sommée de jouer le jeu de l'offre et de la demande, ce qui la rend plus sélective et moins démocratique. Les pratiques du corps enseignant se transforment en profondeur sous l'impulsion de ces prétentions. Nous montrons dans cette thèse que la quête technocratique de l'efficacité éducative provoque un effritement de la confiance et de la légitimité accordées aux écoles publiques et à ses représentants.

---

[5] Michel Blay et Christian Laval, *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann & Cie, 2019.

Sans anticiper sur la suite, il faut noter que l'explication, même scientifique, d'un phénomène n'équivaut pas à le comprendre. Affirmer une vie cérébrale n'équivaut pas à saisir dans ses complexités la vie psychique, intellectuelle et affective du sujet. Sans passer par les justifications et le doute pourtant nécessaires à l'esprit scientifique moderne, ces interventions normalisatrices se produisent de plus en plus tôt dans et sur la vie des enfants. L'école semble devenir un vaste laboratoire d'analyse de la nature humaine, et les maîtres d'école tendent à devenir des dépisteurs en dysfonctionnements divers. À partir d'une mécanique comportementaliste de tendance organiciste unifiant pratiques scientifiques et interventions cliniques, les processus de la socialisation se retrouvent trop souvent réduits à des opérations communicationnelles en gestion biologique de troubles adaptatifs et de symptômes observables.

Ces deux problèmes majeurs, médicalisation des humeurs et neuropédagogie assistée par les outils-TIC, sont l'objet de notre attention lors de la dernière partie de la thèse (partie C). Avant d'y arriver, nous procédons dans les deux premières parties à une mise en place compréhensive du positionnement scientifique ayant contribué à rendre ces dérives à la fois mécanistes et organicistes « acceptables » par le sens commun. C'est pourquoi nous commençons dans la première partie (A) par une étude de la philosophie synthétique de Spencer et de sa Loi générale de l'évolution. Le monde industriel, capitaliste, inégal, concurrentiel, neurophysiologique, comportementaliste et organiciste est en germe dans la pensée de cet évolutionniste. À la suite de Patrick Tort nous considérons que Spencer a produit le système philosophique le plus représentatif de l'Occident contemporain depuis la philosophie de Marx. La philosophie spencérienne est en effet une pensée concurrentielle et progressiste qui s'est solidement incorporée dans le tissu des sociétés, tant moralement que dans le désir de rendre tout le système plus efficace. L'objectif principal de Spencer est de produire une philosophie générale qui permet de comprendre les transformations industrielles pour prescrire en éducation la morale appropriée aux systèmes politiques et économiques des sociétés capitalistes naissantes.

En nous penchant sur les fondements épistémologiques et psychologiques de l'éducation, nous adoptons une approche phénoménologique, ce qui va nous permettre de comprendre les influences pratiques et théoriques, à la fois psychologiques et pédagogiques, mais aussi politiques, entre le fait d'accorder plus d'importance dans les analyses et dans les interventions à la biologie ou à la culture (et en éducation aux besoins de la pédagogie) pour traiter de la conscience, de la morale, de la liberté, de l'autorité ou des liens affectifs et intellectuels entre les enfants et les maîtres. Nous cherchons également à comprendre et à suivre les développements historiques et conceptuels des sciences de la psychologie et de la sociologie en éducation, ce qui permet de produire une analyse critique des formes normalisatrices de contrôle (neuropédagogiques et comportementalistes). C'est aussi de cette manière que nous reprenons l'épistémologue Georges Canguilhem qui nous invite à ne pas laisser l'histoire des idées aux seuls idéologues :

> L'historien des sciences doit travailler et présenter son travail sur deux registres. Faute d'être ainsi travaillée et présentée, faute de ne pas reconnaître la spécificité de l'idéologie scientifique et de ne pas lui faire une place, une place sur des plans de niveaux différents des différents plans de scientificité – l'histoire des sciences risque de n'être, elle-même, rien de plus qu'une idéologie, au sens, cette fois, de fausse conscience de son objet. En ce sens l'idéologie c'est la connaissance d'autant plus éloignée de son objet donné qu'elle croit coller à lui ; c'est la méconnaissance du fait qu'une connaissance critique de son projet et de son problème se sait d'abord à distance de son objet opératoirement construit[6].

Si l'on veut comprendre l'imbrication complexe entre discours scientifiques, discours de scientifiques et discours sur la science, il faut considérer les objectifs et les catégories conceptuelles des sciences éducatives dans leur inscription sociale. Nous procédons à partir d'une analyse de certains discours scientifiques autoengendrés comme des réalités totalisantes se voulant exclusives dans leur propension à pouvoir

---

[6] Georges Canguilhem, « Qu'est-ce qu'une idéologie scientifique ? », dans *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, Paris, Vrin, 2009, p. 55.

définir la normativité en ne passant que par les rapports et les besoins individuels (ce qui ouvre sur une considération permanente de devoir observer les lacunes nominales des sujets). L'histoire des sciences sert à expliquer ce choix épistémologique, puisqu'il s'agit toujours en quelque sorte d'une reconstruction à la fois théorique et interprétative. En suivant la sociologie dialectique de Michel Freitag, nous cherchons aussi à comprendre les réalités éducatives et le sens donné à l'instruction et à l'appropriation de la culture par l'élève, dans ses rapports phénoménologiques et interprétatifs, autour de trois grandes dimensions sociologiques inséparables, c'est-à-dire la dimension ontologique, épistémologique et méthodologique :

> Dans les sciences sociales, cela signifie entre autres que l'*action* humaine n'est pas simple *comportement* ou *processus*, qu'il y a une différence ontologique et pas seulement méthodologique entre les réalités que désignent ces termes. De son côté, la dimension épistémologique désigne ici les modalités d'objectivation réflexive impliquées par les différents modes ontologiques (par exemple : objectivation par simple reconstruction formelle, par pure description ou par interprétation herméneutique). Enfin, la dimension méthodologique concernera, non plus les « postures » adoptées vis-à-vis de la réalité, mais la forme même des outils conceptuels et des procédures analytiques mis en œuvre dans leur appropriation cognitive[7].

C'est à partir de cette triple dimension des sciences humaines (ontologique, épistémologique et méthodologique) que nous inscrivons notre recherche dans le cadre d'une analyse des phénomènes et d'interprétation des discours scientifiques et politiques pour traiter épistémologiquement de la psychologie et de la pédagogie comme des moyens, comme des actions, comme des projets pour faire vivre la culture dans l'enfant. Pour effectuer ce travail d'analyse et de recherche, nous avons pris appui

---

[7] Michel Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », dans Jean-François Côté (sous la dir.), *Individualismes et individualité*, Montréal, Septentrion, 1995, p. 6. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/freitag_michel/pour_un_depassement/pour_un_depassement.pdf, le 7 septembre 2017, la pagination correspond à la version numérique du document.

sur les textes et sur les discours passés et présents. Notre thèse s'inscrit alors dans une approche historico-critique, sociologique et phénoménologique qui vise à démontrer, à partir de recherches sur le développement individuel et social, comment la psychologie clinique, neuroscientifique et cognitive a rendu possible dans les milieux éducatifs une orientation politique et médicale propre aux sociétés occidentales.

Nous voyons lors du premier chapitre l'essentiel de la philosophie synthétique et de la Loi générale de l'évolution de Spencer. Nous nous intéressons à la manière avec laquelle Spencer entrevoit la liberté moderne sous sa forme négative. Nous développons l'idée que sa perspective individualiste d'une existence détachée d'un projet collectif a ouvert sur une nouvelle conception de l'autonomie. En écrivant que la liberté des uns s'arrête où celle des autres commence, Spencer entend que la liberté de nature ne doit être ni orientée ni contrainte par les pratiques interindividuelles, c'est-à-dire par des rapports normatifs institués.

Dans le second chapitre, nous produisons une analyse du système éducatif spencérien en tant que nouvelle normativité organique pour penser le développement de l'enfant et des sociétés. Ses influences furent nombreuses, partout à travers le monde, mais elles furent surtout décisives sur le système éducatif nord-américain. Le troisième chapitre reprend la théorie biologique de Spencer déjà discutée lors des deux premiers chapitres pour traiter de sa conception de l'autorité. Il faut signaler qu'une perspective organiciste de la nature humaine comme celle de Spencer n'admet pas les contraintes et les obligations émanant du collectif. L'autorité chez Spencer n'est rien d'autre qu'une série de réactions naturelles s'imposant à chacun comme déterminations biologiques à partir des forces et des limites propres à chaque « un ». Si une personne connaît l'échec, il est préférable que ce soit à cause d'un fait de nature et non pas d'un fait de culture.

À partir d'une lecture critique de la philosophie spencérienne, nous développons une analyse phénoménologique de l'autorité à travers les travaux d'Alexandre Kojève[8]. Nous affirmons avec ce philosophe que ce sont les mécanismes de l'autorité et les rôles de celle-ci qui rendent possible la vie sociale. L'autorité est toujours liée à un type de sociétés. Dans les faits, elle est un phénomène social et dès qu'il y a du social, il y a des figures correspondantes d'autorités pour structurer les pratiques les plus significatives. En continuité avec l'hégélianisme de Kojève, Supiot écrit qu'il y a toujours de l'autorité comme il y a toujours hétéronomie dans le langage : « L'hétéronomie de la langue s'impose ainsi à tous ; elle est une condition de la discussion et ne peut donc être discutée. Un monde où chacun devrait ou prétendrait réinventer la langue serait un monde d'aliénés. […] La langue, la coutume, la religion, la loi, le rite sont autant de normes fondatrices de l'être humain qui, assuré d'un ordre existant, pourra y inscrire son action, fût-elle conservatrice »[9].

Nous vivons aujourd'hui dans un monde spencérien, et c'est l'un des objectifs généraux de cette thèse de montrer la pertinence de cette hypothèse. Celle-ci nous a permis de formuler différentes questions de recherches auxquelles nous tentons de répondre. Par exemple, quel est le sens de l'évolution des sociétés et des individus dans sa forme libérale organique ? Quelle morale et quel type d'autorité pourront correspondre à cet état des sociétés ? À partir de quel moment y a-t-il nuisance ? Comment l'absence d'interventions directes et génératives pourrait-elle être considérée socialement comme une régression symbolique et effective ? Si la morale industrielle impose une nouvelle formation et de nouveaux contenus pour les apprentissages et les savoir-faire, comment arrimer les finalités scolaires avec les objectifs ? Avec quels décalages et quelles conséquences ? La morale de Spencer impose de respecter la nature, mais quel type de moralité est-il réclamé par la nature sociale transformée ?

---

[8] Alexandre Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004.
[9] Supiot, *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*, *op. cit.*, p. 41.

La première partie de la thèse tente par conséquent de répondre à plusieurs objectifs spécifiques de compréhension et de spécification des idées et des théories spencériennes, dont la séparation d'avec le positivisme comtien nous permet d'interpréter les deux sens de la liberté que l'on retrouve chez Isaiah Berlin. Cet auteur britannique entend la liberté positive comme la soumission volontaire et consciente des individus à un ordre social institué et la liberté négative comme celle où l'individu refuse d'être limité par les interventions des États. Nous considérons aussi dans les deux premiers chapitres l'organicisme et la posture politique de Spencer (la liberté négative) ainsi que les contre-discours du sociologue Émile Durkheim critiquant le penseur anglais au nom d'une morale hétéronome et nécessairement institutionnelle des sociétés humaines (la liberté positive).

À partir de la seconde moitié du XIX^e^ siècle et au début du XX^e^ siècle, avec l'école et la formation générale et professionnelle, une certaine compréhension de la réussite et de l'autonomie individuelle sert à établir une idée de la nature et des fonctions humaines à partir des tests du quotient intellectuel, des tests psychométriques, des évaluations et des pratiques scientifiques classificatoires en milieu scolaire et dans les milieux familiaux, ce qui a servi de leviers pour évacuer des programmes politiques l'appel aux liaisons transcendantales et donc aux figures de l'autorité. Durkheim s'avère critique de l'ensemble de ces perspectives, puisqu'il n'admet pas le découpage spencérien entre les sociétés simples et les sociétés complexes. Il critique avant l'heure les réductionnismes cliniques d'une vie psychique désincarnée[10]. En adoptant une perspective sociologique symboliste et institutionnelle, Durkheim comprend déjà les dangers d'un réductionnisme psychologique et les risques pour l'existence collective

[10] Le réductionnisme en science n'est pas synonyme de simplification ou de détérioration. Il s'agit de réduire synthétiquement une réalité pour l'observer et la comprendre. Par conséquent, la réalité sociale tend à travers les méthodes expérimentales ou cliniques à s'expliquer à partir des fragments d'informations obtenus suite à diverses expériences scientifiques.

de déterminer la nature et les activités humaines à partir d'observations de symptômes apparents. Ces analyses cliniques effectuaient un découpage arbitraire de la vie sociale devenue sommation des activités individuelles et des rapports égoïstes. Pour Durkheim, l'humain s'inscrit toujours dans une continuité historique et c'est ce qui en légitime le sens et les orientations[11].

C'est en étudiant la conduite morale occidentale et certains mécanismes médiateurs, notamment l'autorité et la normalité, que nous montrons de quelle façon l'école occidentale fut incorporée dès le départ dans les politiques nationales et internationales de type industrielles, scientifiques et capitalistes. Le fait est qu'en devant être utile à la formation et au développement de la citoyenneté, il a fallu amalgamer dans la suite de Spencer les finalités scolaires et les moyens pour y arriver. Si l'une des finalités scolaires est de rendre possibles l'autonomie et la conscience citoyenne chez l'enfant, les moyens pour y parvenir sont forcément complexes et porteurs de contradictions. Face à cette complexité croissante des rapports humains et des apprentissages requis pour fonctionner librement en société, ce sont les pratiques scientifiques qui permettent d'y voir plus clair alors qu'elles produisent un ensemble de normes et de valeurs. Dans les sociétés modernes, plus particulièrement depuis le milieu du XIX^e^ siècle, les structures organisationnelles de l'éducation nouvelle ont ainsi permis de soumettre l'instruction publique à des impératifs sociaux qui ne sont pas les siens tout en exigeant d'elle qu'elle se transforme au nom de certaines pratiques scientifiques afin d'orienter les choix, le développement, les intentions, et ce, sans chercher pour autant à comprendre ses propres contradictions face à ces orientations politiques et à leurs conséquences humaines.

---

[11] Voir Jean-François Filion, « Réalisme ontologique et subjectivité politique chez Durkheim : quelques traits hégéliens du fondateur de la sociologie », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 56, p. 109-130.

Nous montrons aussi dans les deux premiers chapitres à quel point les études sur Spencer (re)prennent directement et indirectement de l'importance depuis les années 1980. Les crises sociales, économiques et politiques semblent permettre ce retour qui se manifeste sous différents aspects :

- le libéralisme de Hayek, souvent nommé le néolibéralisme globalisé. Nous expliquons par la suite comment le libéralisme industriel et évolutionniste de Spencer annonce déjà la globalisation des marchés et l'atténuation tendancielle des rapports normatifs et institutionnels incorporés par la figure et les fonctions des États ;
- les ententes par contrats supranationaux entre pays s'associant dans une lutte productive et idéologique contre d'autres pays en se différenciant par des structures et des fonctions économiques d'échanges et de productions particulières externes à toutes représentations culturelles ;
- les discours idéologiques pour le « moins d'État » ;
- la préséance de la gestion scolaire sur le modèle corporatiste, privé, supposément plus efficace ;
- l'incorporation morale et physique de la concurrence comme ultime facteur des progrès (tant pour les industries, pour les guerres que pour l'acquisition des savoirs) ;
- la concurrence intersubjective entre établissements scolaires, entre familles, entre enfants ;
- l'abandon tendanciel de structures organisatrices et centralisées de ces établissements (ce qui laisse les mains libres aux directions d'établissement pour mener des projets parfois contradictoires avec les objectifs publics d'éducation) ;
- la mise en place de programmes de formations dits utiles et rattachés aux besoins de la formation professionnelle au service des industries du numérique ;

- l'analyse clinique de type positiviste (observation, expérimentation, compréhension, contrôle) pour évaluer les conduites dites pathologiques ou ce qui serait normal ;
- le réductionnisme scientifique pour aborder des problèmes développementaux cognitifs ou affectifs chez des enfants observés et mesurés selon leur capacité à offrir des résultats, la séparation mécanique de l'intelligence d'avec les rythmes de la vie sociale et affective de l'enfant.

Ce qui apparaît autrement important suite à ces remarques, c'est de pouvoir constater comment toutes ces tendances résultent de crises sociales et qu'elles conduisent à la perspective évolutionniste spencérienne de devoir produire un type moral adapté aux réalités extérieures sans remettre en cause ces mêmes réalités. Selon Spencer, il faut se comporter moralement comme si les changements productifs étaient inéluctables tout en assumant que les problèmes apparaissant dans les contingences de l'Histoire puissent être circonscrits dans une moyenne des imperfections naturelles des personnes[12].

Nous reprenons Spencer ainsi que les principaux commentateurs de sa philosophie évolutionniste en tenant compte de la manière avec laquelle ces penseurs réfléchissent la réappropriation de la figure spencérienne pour rendre compte des réalités de la vie contemporaine. Pour l'épistémologie de la connaissance, nous considèrons les analyses de Dominique Ottavi et de Daniel Becquemont afin de comprendre la pensée philosophique de Spencer, mais aussi pour la resituer dans le monde contemporain[13].

---

[12] Nous utilisons en épistémologie la majuscule pour parler de l'Histoire comme d'un concept général. Pour parler des histoires, il est préférable d'utiliser la minuscule.
[13] Daniel Becquemont et Dominique Ottavi, *Penser Spencer*, Saint-Denis, PUV, 2011.

La philosophe de l'éducation Ottavi a d'ailleurs rédigé avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet un ouvrage sur les mécanismes et les déplacements de l'autorité dans les sociétés actuelles[14]. Nous développons ces réflexions dans le cadre du troisième chapitre en suivant l'analyse phénoménologique d'Alexandre Kojève sur la notion de l'autorité. En considérant l'autorité dans ses rôles et dans ses mécanismes, nous affirmons que les figures de l'autorité dite traditionnelle (le Père, le Maître) peuvent être délégitimées historiquement, sans que l'autorité, comme mécanisme transcendantal immanent, nécessairement social, le soit pour autant. Nous devons saisir l'autorité comme un ensemble de faits sociaux indispensables et incontournables. C'est aussi par son pendant symbolique et institutionnel que nous comprenons par la suite le sens du terme « transcendantal » par le fait que la vie sociale est toujours par définition un autre lieu de la vie, qu'elle n'est pas réductible à l'individu seul : « Ce dont la modernité est parvenue à nous débarrasser, c'est de l'existence substantielle de la transcendance, ce que nous appelons ici la transcendance transcendante. Mais ce n'est pas pour autant que nous sommes débarrassés de son existence logique, ce que nous appelons la transcendance immanente, ou le transcendantal »[15]. Jean-Pierre Lebrun ajoute que la transcendance immanente, ou le transcendantal, s'explique par la « persistance de l'Autre comme lieu qui supporte l'existence de tout un chacun, dont nul ne peut se prétendre le propriétaire »[16].

Plusieurs analyses sociologiques reprennent également le laisser-faire organique spencérien et ses liens avec le constructivisme piagétien pour expliquer les tendances évolutives et progressistes de la globalisation des marchés et des nations qui s'opèrent

---

[14] Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard, 2010.
[15] Jean-Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris, Denoël, 2007, p. 139.
[16] *Ibid*., p. 138. Voir également Christopher Lasch, *Un refuge dans ce monde impitoyable. La famille assiégée*, Paris, François Bourin, 2012.

tout au long du XX$^{e}$ siècle[17]. Dans le domaine de l'histoire de la psychologie et pour aborder le développement de l'enfant, l'étude de Jean-Jacques Ducret sur Piaget est toujours d'une grande actualité. Ducret est un spécialiste de l'histoire de la théorie piagétienne et de son inscription épistémologique dans le XX$^{e}$ siècle, ce qui ne l'empêche pas de rendre compte des forces et des faiblesses de Piaget (notamment sur la considération internalisée de l'interactionnisme entre le sujet et son milieu)[18]. Dans le domaine de la biologie évolutive, les études de Patrick Tort sur Spencer et sur Darwin permettent de différencier l'apport historique et scientifique de chacun pour les sociétés et pour la pensée philosophique[19]. Sur le plan politique, nous mentionnons le travail de Francisco Vergara pour différencier les formes du libéralisme. Ce dernier auteur classe Spencer comme un ultralibéral et analyse les raisons politiques et morales (éthiques) du rejet historique des figures institutionnelles à partir de ce dernier (et de Benjamin Constant)[20].

Il en va de même pour les sociologues et philosophes du côté anglo-saxon. Les finalités critiques des recherches ne sont pas forcément les mêmes que du côté français, bien que la recherche du sens soit souvent similaire. Laissons de côté les études des libertariens se réclamant de l'ultralibéralisme de Spencer, puisque nous recherchons des tendances lourdes incorporées au tissu des sociétés occidentales, et non les discours les plus caricaturaux, même s'ils ont leur importance et leurs significations propres pour expliquer certains mouvements plus radicaux. En travaillant les influences philosophiques et scientifiques des écrits spencériens dans le monde, certains groupes de recherche nous ont permis de désenclaver la pensée spencérienne pour la situer dans

---

[17] Pierre Dardot et Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009 ; Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.
[18] Jean-Jacques Ducret, *Jean Piaget savant et philosophe*, Tome I et II, Genève, Droz, 1984.
[19] Patrick Tort, *Spencer et l'évolutionnisme philosophique*, Paris, PUF, 1996.
[20] Francisco Vergara, *Les fondements philosophiques du libéralisme. Libéralisme et éthique*, Paris, La Découverte, 2002.

l'espace-monde[21]. Par exemple, les approches anglo-saxonnes expliquent les influences de Spencer aux États-Unis, en Chine, en Russie, en Argentine, au Brésil, au Japon, ce qui permet de comprendre comment une généralisation libérale du progrès a pu traverser des cultures aussi différentes et philosophiquement divergentes. Les rythmes, la récurrence des tâches quotidiennes, la transformation des produits comme leur consommation modifient le regard de ceux qui produisent et cultivent. Autrement dit, la philosophie libérale de Spencer ne peut pas entrer dans les mœurs de ces nations sans tendre à forcer et à transformer le tissu social et la condition de l'existence dans une libéralisation globale des productions. Nous tenons compte également des écrits de Mark Francis[22] et de Michael Taylor[23], qui abordent épistémologiquement les influences de Spencer sur la vie moderne, sur l'éducation, sur l'individualisme, sur la morale, sur les sciences biologiques et sociologiques[24].

Au chapitre 4, nous reconnaissons avec Piaget que la théorie psychologique et sociologique de Spencer demeure associationniste et organiciste, qu'elle n'est pas encore une science de la conduite dans le sens d'une science du comportement et de la conscience[25]. Par exemple, en utilisant le terme *assimilation*, Piaget parle de schèmes, ce qui lui permet de dépasser la précédente acceptation mécanique de l'association en psychologie : « la marche à l'équilibre s'expliquant elle-même par un jeu de régulations à boucles ou autorégulations ». Piaget conçoit également que l'associationnisme du XIX^e^ siècle demeure mécaniste dans sa posture positiviste, ce qui l'empêche de poser

---

[21] Bernard Lightman (sous la dir.), *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, Leiden, Brill, 2016 et Bernard Lightman (sous la dir.), *Victorian science in context*, Chicago, University Press of Chicago, 1997.
[22] Mark Francis, *Herbert Spencer and the Invention of Modern Life*, New York, Cornell University Press, 2007.
[23] Michael W. Taylor, *The Philosophy of Herbert Spencer*, New York, Continuum, 2007.
[24] Mark Francis & Michael Taylor, *Herbert Spencer Legacies*, New York, Routledge, 2015.
[25] Jean Piaget, « La psychologie philosophique », *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, PUF, 1992, p. 183. L'associationnisme établit comme postulat un parallélisme entre les sensations et les idées. Cette école s'intéressera particulièrement à l'analyse de la vie mentale. Tranquillement, la psychologie associationniste se détachera des bases de la physiologie et donnera naissance à de multiples expérimentations pour comprendre la naissance des sensations et des idées.

les différences nécessaires entre la causalité des évènements et l'implication de l'un sur l'autre[26].

Après être passés par différentes nuances, lors du quatrième chapitre qui commence la partie B de la thèse, entre la pensée de Spencer et la méthode expérimentale de Piaget, nous travaillons la pensée morale et éducative de Piaget en continuité avec la morale éducative spencérienne. Nous ouvrons donc la seconde partie de la thèse en analysant plusieurs articles et ouvrages de Piaget sur le sujet de l'éducation internationale. Nous retrouvons chez lui l'esprit de la Loi générale de l'évolution spencérienne affirmant le progrès dans l'instabilité de l'homogène et la nécessité d'instaurer une éthique morale de la coopération spontanée (volontaire chez Spencer) pour permettre aux enfants d'apprendre et de maturer sous les principes naturels de leur propre développement ontogénétique. Piaget affirme, au même titre que Spencer, que les inégalités sociales, les injustices, les rapports de forces émanant de l'autorité adulte seraient réduits au maximum si l'on permettait aux enfants d'apprendre à se comporter par la seule pression exercée par les autres personnes appartenant au même groupe d'âge. Sans recourir aux interventions d'adultes et à l'ascendant de la position du Maître ou à celle du Père, les enfants pourraient vivre la morale au lieu de la subir. À partir de notre hypothèse générale affirmant que nous vivons toujours dans un monde spencérien sans en être conscients, nous voulons montrer ici comment les institutions éducatives de la modernité deviennent politiques et morales par un besoin de plus en plus assumé de préparer les enfants à une vie familiale, professionnelle et citoyenne. Piaget a été affecté par la Première Guerre mondiale et par la montée des patriotismes nationalistes à travers l'Europe de l'entre-deux-guerres. Si Spencer tente en son temps de penser la morale appropriée à l'ère industrielle, Piaget, quant à lui, désire penser la morale appropriée à une société industrielle forcée de reconnaître les échecs institutionnels et politiques de ses systèmes

[26] *Ibid*., p. 179.

éducatifs et moraux issus de la modernité. L'éducation naturelle et scientifique demeure chez lui le gage d'une société démocratique et libérale comprenant la liberté et l'autonomie de nature comme des processus individualisés permettant le développement logique et moral de chacun. Les maîtres mots de l'industrialisation trouvent avec l'internationalisme de Piaget une nouvelle aspiration à l'égalité tout en maintenant intact l'impératif de la concurrence, de l'individualisme, du libre choix, de la morale personnelle autorégulatrice et coopérative par nature ainsi que de la liberté négative.

Piaget est sans doute l'un des plus grands épigones de la doctrine libérale spencérienne dans les sciences de l'éducation au XX^e^ siècle. Nous nous penchons sur cette seconde hypothèse dans le chapitre 4 en reprenant ses textes alors qu'il siégeait au Bureau international d'éducation (BIE). Sur les influences de la moralité spencérienne en éducation, notre objectif de recherche se fait double : rendre compte, épistémologiquement, de la réalité sociologique de l'idéologie spencérienne et de sa Loi générale de l'évolution, puis, dans un second mouvement, étudier certaines expériences éducatives aux XX^e^ et XXI^e^ siècles comme réalité politique libérale à la fois mécaniste (techniques et méthodes) et organique. À titre d'exemple, nous rencontrons dans l'expérimentalisme de Piaget une conception du développement humain et social à partir de l'enfant lorsque ce dernier est laissé à lui-même dans son état naturel. Lors du cinquième et du sixième chapitre, nous analysons quelques points de basculement théoriques et conceptuels entre une posture naturaliste et une posture historico-culturelle en éducation. Dans ces deux chapitres, notamment, nous produisons une analyse critique de l'organicisme piagétien à partir de Vygotski. Notons qu'il existe un lien important entre la perspective socioculturelle de ce dernier psychologue et celle de Durkheim. Leurs critiques respectives des tests cliniques et des réductionnismes biologiques appliquées à la vie mentale se complètent. Il y a plus, ils s'accordent sur le fait que les tests cliniques réduisent la compréhension de la normalité en fragmentant l'existence. Alors que chez Spencer et Piaget les maîtres mots du

développement sont ceux de l'autorégulation et de la coopération volontaire (spontanée), chez Durkheim et Vygotski, ce sont les interventions et les obligations qui permettent à l'enfant de s'affranchir des premières conditions biologiques. Ceci peut être illustré en reprenant un commentaire de Piaget sur Maria Montessori :

> Généralisant avec une maîtrise sans pareille, Mme Montessori a en effet appliqué immédiatement aux normaux ce que lui enseignaient les débiles : durant les stades inférieurs, l'enfant apprend plus par l'action que par la pensée ; un matériel convenable, servant à alimenter cette action, conduit plus rapidement à la connaissance que les meilleurs livres que le langage lui-même. Ainsi, des observations bien prises par une assistante de psychiatrie sur le mécanisme mental des arriérés ont été le point de départ d'une méthode générale dont les répercussions dans le monde entier ont été incalculables[27].

Notre division entre les tenants d'une approche biologique, organique et autorégulatrice (Spencer, Piaget) et les tenants d'une approche culturelle, historique et critique (Durkheim, Vygotski, Canguilhem, Bruner) nous permet de positionner un ensemble de pratiques théoriques et éducatives qui ont cours en Occident depuis le milieu du XIX^e^ siècle. De plus, depuis cette période riche en bouleversements pour la biologie évolutive et génétique, les politiques publiques sont devenues nécessairement plus orientées vers des résultats concrets et mesurables. Les méthodes nouvelles de l'analyse expérimentale correspondent particulièrement bien aux besoins productifs d'un sens politique, industriel et social de la normalité individuelle dans des sociétés rendues plus denses, plus complexes et, surtout, plus éduquées.

---

[27] Jean Piaget, « La genèse des méthodes nouvelles », dans *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 201. Au-delà de cette première appréciation et pour comprendre l'enjeu de notre posture épistémologique, nous devons reprendre Stephen Jay Gould lorsqu'il explique la position philosophique et scientifique de Montessori : « Montessori n'était pas une égalitariste, c'est le moins que l'on puisse dire. Elle approuvait la plupart des travaux de Broca (la craniométrie) et la théorie de la criminalité innée proposée par son compatriote Cesare Lombroso […]. Dans ses écoles, elle mesurait la circonférence de la tête des enfants et en déduisait que ceux qui avaient une grosse tête étaient promis à l'avenir le plus brillant. » Dans Stephen Jay Gould, *La Mal-Mesure de l'homme*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 142.

Dans le chapitre 4, nous nous penchons plus particulièrement sur l'insistance théorique et morale avec laquelle Piaget s'est opposé à la morale hétéronome durkheimienne, mais aussi à la façon dont il a abordé le développement endogène de l'enfant en séparant ce dernier de son environnement culturel et des conditions développementales rendues nécessaires par le langage. Sur les mêmes bases que celles à partir desquelles Durkheim a repris, pour la critiquer, la morale organiciste de Spencer, Piaget propose une morale de la coopération volontaire contre l'hétéronomie durkheimienne. Il valorise les effets sociaux de la libre association, d'une morale internationale, d'un rejet du patriotisme en saisissant ces rapports traditionnels en droite ligne avec le libéralisme spencérien[28]. Effectivement, il semble que Piaget ait permis de construire des ponts entre la morale évolutionniste et l'esprit scientifique propre à l'éducation du XX^e^ siècle. Par exemple, dans la rhétorique de la prévention précoce, on entendra que plus tôt on agit, plus longtemps on assura à la personne un relatif équilibre. L'équilibre est ainsi recherché dans le corps, dans le cerveau, dans le système nerveux central, et la seule responsabilité admissible sera celle de l'expert en trouble de santé mentale, puisque celui-ci est le visage des progrès de la science objective contre les effets délétères de l'injustice et de l'inconstance des interventions subjectives d'un corps enseignant trop traditionnel par fonction. Cette direction morale de Piaget est organique, évolutionniste, mais elle n'est assurément pas culturelle et sociale dans ses fondements et ses justifications. Nous voulons comprendre cette perspective théorique du devenir déjà inscrit dans la nature, comme une donnée faisant de la biologie un point de départ et un point d'arrivée. Par un étrange paradoxe, la culture et les milieux de vie ne seraient plus que des accélérants ou des freins au libre développement de l'enfant.

Nous développons ensuite au chapitre 5 une critique autour du concept piagétien d'égocentrisme. À l'aide de ce concept, Piaget a effectivement décrit les premiers

---

[28] Ducret, *Jean Piaget savant et philosophe*, *op. cit*.

moments de l'enfance par phases et la phase intermédiaire de l'égocentrisme correspond dans sa théorie épigénétique à un état biologique non socialisé (entre l'autisme d'Eugen Bleuler et la pensée socialisée apparaissant avec le langage et les liaisons intellectuelles autres que sensori-motrices). Le langage chez Piaget semble secondaire au développement et à la biologie de l'enfant. Vygotski en inverse le sens et il critique avec intelligence le naturalisme piagétien à l'aide de sa théorie historico-culturelle.

Nous montrons ensuite au chapitre 6 comment Vygotski s'inscrit contre la psychologie expérimentale d'Alfred Binet et de Theodore Simon, contre la psychologie béhaviorale de John Watson, contre les analyses réflexologiques d'Ivan Pavlov tout en critiquant les limites épistémologiques et langagières de l'organicisme piagétien. En associant la pensée épistémologique et psychologique de Vygotski à celle de Canguilhem, nous sommes en mesure d'analyser, lors du sixième chapitre qui clôt la deuxième partie, le développement du concept de la normalité au XX^e^ siècle. En marquant une séparation entre une psychologie scientifique et la psychologie philosophique (cette dernière étant devenue chez Piaget une Sagesse coordonnant les valeurs[29]), Piaget a contribué à déterminer une autre forme d'autonomie et un autre type d'école[30]. Quant à lui, Vygotski développe l'idée d'une quête pour le sujet de devoir s'approprier les éléments de sa culture. Le langage et les liaisons génératives permettent d'ajouter, d'injecter du culturel dans les premières déterminations biologiques (il parle de compensations « capacitantes »). Cette appropriation culturelle pour l'enfant est une révolution sur le plan de son développement. Cependant, cette révolution ne peut être rendue pleinement possible qu'à la condition où les adultes

---

[29] Jean Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit*. Pour Piaget, le propre de l'homme n'est « pas d'être une subjectivité : c'est de fournir sans cesse un travail, une *praxis* […]. Or, fournir un travail, c'est partir de données aussi objectives que possibles pour aboutir à des résultats aussi objectifs que possibles et si l'objectivité n'est qu'un idéal ou une limite, elle constitue tout de même l'une des dimensions fondamentales de l'"intentionalité" [sic] humaine ». *Ibid*., p. 219.
[30] Gaston Mialaret, *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2010.

interviennent pour orienter cette transformation seconde et intégrative favorisant le développement cognitif et affectif de l'enfant. Il est vrai qu'une juste connaissance des fonctions et des structures intellectuelles a vu le jour avec les thèses du psychologue et sociologue Piaget. Il faut ajouter avec Vygotski qu'autour de la personne, le monde extérieur et les milieux de vie immédiats poussent la vie, les idées, les interactions complexes et forcent chacun à réagir selon un principe incontournable d'appropriation d'un monde déjà constitué et porteur de ses propres significations, de son sens propre où le sens est toujours plus que ses significations. Sur ce dernier enjeu, dans sa philosophie, Vygotski a cherché à mettre en place une autre psychologie, une autre théorie pédagogique et une autre conception de la normalité refusant l'aspect quantitatif de celle-ci au nom de la réussite. Pensant contre les tests de QI et tous les autres examens de la vie psychique trop réducteurs et pour parler d'un développement « total » et culturel de la vie psychique (cognitive et affective), il a inspiré de nombreuses recherches pour aborder les limites des tests cliniques en milieu scolaire. C'est par cette voie que nous associons sa réflexion à celle de Canguilhem pour chercher à définir les processus normalisateurs qui sont à l'œuvre dans les écoles aux XX^e^ et XXI^e^ siècles. Bien que l'épistémologie et l'analyse historique des sciences chez Canguilhem nous sert à construire un rapport critique devant la propension de scientifiques à comprendre la société comme un ensemble naturel de rapports individuels, le concept de normalité chez ce philosophe nous est particulièrement utile pour critiquer la tendance organiciste à produire une nouvelle normativité des rapports organiques et sociaux sous des impératifs de contrôle moyennant une idéologie autorégulatrice des conduites.

C'est également ainsi que nous travaillons la nature et les fondements actuels des sciences éducatives en analysant les projets et les prescriptions historiques qui ont contribué à mettre en place un « système » éducatif que nous considérons dans ses tendances positivistes, évolutionnistes, mécanistes et comportementalistes. Pour ce faire, dans les quatre chapitres de la partie C, nous analysons certains rapports

internationaux et nationaux ainsi que les discours de certains « macro-acteurs » au sens bourdieusien du terme[31]. Il est intéressant de constater les mêmes thématiques dix-neuviémistes sous de nouveaux habits moraux propres aux nécessités de la démocratisation scolaire d'aujourd'hui : autonomie et laisser-faire comme respect de l'enfant et de son développement ; efficacité et équité des services offerts dans l'éducation formelle et informelle[32] ; les besoins d'assimiler les changements productifs pour s'assurer comme sujet d'une adaptation plus complète dans un système éducatif plus inclusif (où l'on affirme devoir dépasser la condition de l'intégration – suivant laquelle l'adaptation à la structure scolaire revenait au seul sujet, alors qu'avec l'inclusion, c'est l'école qui s'adapte au sujet – pour promouvoir une éducation sans discrimination et respectueuse des rythmes des apprentissages individuels)[33].

Dans le cadre de la troisième et dernière partie, en plus d'une analyse de certains programmes nationaux et internationaux, comme nous le disions, nous produirons au chapitre 8 une analyse des discours et des stratégies discursives utilisées par Thierry Karsenti. Nous procéderons de la même manière au chapitre 9 avec Annick Vincent en reprenant à nouveau la théorie du droit de la réception chez Philippe Breton[34]. Le premier cherche à justifier l'introduction des technologies de la communication et de l'information comme nouveau paradigme éducatif. Il préconise une réforme complète de l'enseignement pour éduquer les enfants aux usages de l'iPad en classe et à la

---

[31] Nous entendrons par « macro-acteurs » des personnalités publiques détenant un fort capital culturel et symbolique, ce qui leur confère dans le sens bourdieusien du terme un fort ascendant sur la société, un *habitus* (Pierre Bourdieu intègre l'*éthos* dans l'*habitus*).

[32] UNESCO, *Apprendre à être*, Edgar Faure (sous la dir.), UNESCO – Fayard, 1972 ; rapport de l'OCDE, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, 2015 ; Ministère de l'Éducation, *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994 ; Conseil supérieur de l'éducation, *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ?*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2001, Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 2001.

[33] Tony Booth et Mel Ainscow, « Guide de l'éducation inclusive », Briston, CEEI, 2002. Récupéré de http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf, le 6 septembre 2019.

[34] Philippe Breton, *La parole manipulée*, Paris, La Découverte, 2000.

programmation, il désire introduire des évaluations adaptées en se servant de l'Intelligence artificielle (IA) tout en prétextant que c'est l'avenir à laquelle l'école doit préparer les générations actuelles d'enfants. La seconde macro-actrice est psychiatre et construit des ponts depuis plusieurs années entre la génétique, le DSM américain et le Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)[35].

Nous avons l'intention de montrer dans le cadre du chapitre 10 comment la globalisation capitaliste orientée autour des outils numériques et des modèles computationnels renvoie à cette impression de vivre dans un capitalisme cognitif[36]. Il faut par conséquent s'intéresser aux mécanismes promulguant l'idéal des savoirs informels en nous demandant comment ces mécanismes et discours conditionnent les politiques publiques à l'ère technique des outils-TIC. Comment sur le plan de la normativité les considérations pour les performances, pour les réussites et pour la mise en place de programmes particuliers ont-elles influencé les perspectives morales et logiques de la normalité individuelle, scolaire et sociale ? Ce n'est pas parce que les différences sociales interindividuelles se trouvent niées qu'il y a forcément négation de ces différences. Les violences institutionnelles se déplacent alors sans que l'on puisse les reconnaître aisément[37].

Nous soutenons en effet que dans ses modélisations contemporaines, l'idéologie progressiste de Spencer a fusionné dans les idéaux computationnels et psychiatriques de tendances comportementalistes et neuropédagogiques du XXI^e^ siècle. Moralement, suivant la conquête de l'objectivité scientifique à partir du positivisme spencérien et de ses développements dans les rapports cliniques et expérientiels propres au XX^e^ siècle, il s'agit d'orienter les conduites sans recourir aux « violences » de l'intervention

[35] On suivant les lignes directrices du CADDRA, nous écrivons TDAH et non TDA/H
[36] Voir Yann Moulier Boutang, *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*, Paris, Amsterdam, 2007.
[37] Voir David Auclair, *La bio-logique du nouveau management à l'école*, Montréal, Nota Bene, 2016.

humaine outre que dans son acceptation biochimique et neuronale. Spencer était contre toute forme d'intervention législative ou étatique pouvant modifier la nature et le développement du corps individuel et du corps social, mais il admet le réajustement scientifique et volontaire des conduites et des humeurs. Or, les sciences cognitives ont fait du cerveau un produit et de la nature une détermination première et génétique à comprendre et à réguler. Les opérations de l'intervention permettent d'agir « à distance » sur le corps pour le « rectifier », pour rétablir un « ordre », tout en affirmant qu'il n'y a pas modifications de la nature. Nous proposons par la suite d'en approfondir plusieurs aspects, mais trois concepts mobilisent davantage notre réflexion : la moralité, l'autorité et la normalité.

Spencer entend parler de la société comme d'un *superorganisme*. Toute sa théorie synthétique fut évolutionniste et libérale en reconnaissant formellement la liberté contractuelle et normative à partir des seuls individus contractants. Comme le dit plus près de nous Freitag, « [e]nvisagée à partir de là, la sociologie – qui reste à naître – ne pourra donc être qu'une science naturelle dont l'objet empirique (l'empiricité contingente des mœurs et des usages collectifs) est entièrement séparé de celui que s'assigne la doctrine éthico-politique idéaliste de la réalisation de la liberté »[38]. Pour procéder et rendre compte de la réalité organique, la philosophie spencérienne a contribué à créer positivement les sciences de la psychologie et de la sociologie, c'est-à-dire qu'il a toujours recherché les fondements de ces deux sciences dans le monde organique et dans l'univers physique (mécaniste). C'est ce que nous entendons nommer la *vie organique* de l'individu.

C'est dans ce cadre de recherche que nous appréhendons les orientations politiques, scientifiques et éducatives dans leur continuité morale avec la pensée

[38] Michel Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », *op. cit.*, p. 7.

évolutive spencérienne et nous pensons que ces orientations contribuent à incorporer dans le tissu social technico-organique un paradigme évolutionniste, révolutionnaire, dans son sens industriel technoscientifique, mais régressif du point de vue politique, moral et social. L'évolutionnisme spencérien réactualisé dans ses formes neuropédagogiques et comportementalistes est dystopique dans le sens d'une perte de repère et de sens autant pour les individus que pour les sociétés.

# PARTIE A

# LES FONCTIONS MORALES ET POLITIQUES DE L'ÉDUCATION À L'ÈRE INDUSTRIELLE — PENSER SPENCER

La première partie de cette thèse aborde les contenus, les principes et les « lois » de la philosophie synthétique de Herbert Spencer[39]. En Angleterre, à partir de l'ère victorienne (début des années 1840) jusqu'au début des années 1900, ce penseur fut l'un des plus lus et commentés. Ses influences politiques, éducatives et philosophiques se sont étendues de son vivant à l'Amérique du Nord, à l'Europe, à l'Argentine, à la Russie, à la Chine, au Brésil, au Japon, ce qui est assez exceptionnel[40]. L'ensemble de la philosophie synthétique spencérienne a été établi sur les bases de la biologie évolutive et sur les principes d'une loi générale de l'évolution (1854). En croisant la philosophie évolutionniste de Spencer avec les transformations structurelles des sociétés industrielles, nous cherchons à comprendre les modèles éducatifs à l'intérieur des sociétés occidentales[41].

La philosophie positiviste[42] de cet auteur a traité des conduites morales, familiales et professionnelles, de la place de l'autorité, des liens entre nature et culture, en d'autres mots, des normes et des valeurs devant correspondre aux « nouvelles » structures et fonctions industrielles, morales et scientifiques dans leurs conditions d'établissement[43]. Nous pouvons ainsi rendre compte d'une histoire particulière, celle

---

[39] Herbert Spencer (1820 – 1903) fut ingénieur, sociologue, économiste et philosophe. Il est associé à la pensée du Système synthétique de philosophie, à une pensée individualiste et antiautoritaire de l'école et de l'éducation. Spencer était pour la philanthropie privée sans interventionnisme de l'État.

[40] Voir Lightman (sous la dir.), *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, *op. cit.*

[41] Nous entendons par le terme éducation tout ce qui se rapporte à l'éducation familiale et à l'instruction publique. Les conséquences de l'une sur l'autre, ainsi que les échanges multiples variant de l'une à l'autre, sont inévitables pour l'enfant et pour la société. Nous n'allons pas fragmenter ces échanges physiques et psychiques entre le sujet et les milieux de vie pour tenter de comprendre comment le développement individuel et social peut être lié aux structures et aux fonctions sociales, éducatives et politiques.

[42] Patrick Tort explique que le « "positivisme" désigne globalement le vaste système de philosophie générale élaboré par Comte et développé à partir de lui dans une direction dont l'homogénéité tient essentiellement au refus de la métaphysique et à la reconnaissance exclusive des faits livrés par l'expérience comme fondements sûrs de la science et de la philosophie ». Dans Patrick Tort, « Positivisme », dans *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris, PUF, 1996, p. 3510.

[43] La philosophie synthétique spencérienne semble d'abord et avant tout répondre à la nécessité de réfléchir sur les transformations culturelles et productives en rapport avec les innovations techniques et scientifiques de l'époque. Spencer ne fut pas l'un des plus grands scientifiques de l'ère victorienne, mais

de Spencer et de sa réception, pour cerner dans les fondements de sa sociologie et de sa psychologie l'importance et la place d'une biologique de la séparation des fonctions, des structures et des valeurs entre la reconnaissance de l'individualité au détriment des structures et des fonctions collectives. Pour établir des normes et des valeurs adaptées aux transformations en cours, Spencer n'hésite pas à se référer à un ordre naturel qu'il inscrit dans une compréhension à la fois synchronique et diachronique. À partir de ces brèves précisions introductives, nous comprenons comment la théorie spencérienne cherche à promouvoir, dans les espaces politiques, économiques et éducatifs, les concepts de l'équilibration, de l'adaptation des conduites aux « forces agissantes »[44], selon des milieux de vie particuliers – riches et pauvres, ruraux et urbains –, soit par une compréhension du développement à la fois ontogénétique et phylogénétique. Par ailleurs, sa théorie, que l'on qualifie d'organiciste, réfère constamment à la nature animale, aux structures biologiques et comportementales, au cosmos, et ce, dans un souci empiriste de rendre compte des réalités de plus en plus complexes en associant organismes inférieurs et organismes supérieurs, sociétés inférieures, primitives et sociétés supérieures, civilisées et organisées, définies[45].

Notre hypothèse principale est que Spencer développe un libéralisme de tendance évolutionniste et que cette posture philosophique se trouve toujours inscrite dans

---

il fut néanmoins l'instigateur en sciences humaines des bases morales et des principes donnant naissance à la sociologie et à la psychologie dans un lien étroit avec la loi évolutive des organismes et des sociétés, loi tirée d'une physique mécanique et des développements scientifiques de l'embryologie et de la biologie au XIXe siècle.

[44] Spencer entend par le terme de Forces (organiques et inorganiques) les mouvements, les dérangements, qui, d'abord indéfinis et incohérents, deviennent définis et cohérents. Au fur et à mesure que la loi des forces de redistributions secondaires (hétérogènes) opère, tendant naturellement à s'organiser autour d'une distribution primaire (l'intégration), on peut observer le caractère de plus en plus distinct des agrégats dans des systèmes plus complexes : « L'idée plus spécifique de l'évolution à laquelle nous arrivons maintenant est celle-ci : l'évolution est le changement d'une homogénéité indéfinie et incohérente en une hétérogénéité définie et cohérente qui accompagne la dissipation du mouvement et l'intégration de la matière. » Dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), « *Les Premiers Principes, extraits* », *op. cit.*, p.111.

[45] Il en va de même pour les lois et les principes de l'univers, mais nous n'aborderons pas les considérations physiques ou géologiques de Spencer dans le cadre de cette thèse.

l'ensemble des pratiques et des valeurs éducatives. Par conséquent, nous voulons expliquer comment l'idéologie individualiste et le scientisme spencérien ont pu opérer un virage normatif et moral inédit dans le développement ultérieur des sociétés occidentales. De ses écrits de jeunesse à ses écrits de maturité, toute sa théorie corrobore cette perspective que le monde à venir doive tirer des leçons de la vie passée. Il propose de rejeter les impératifs « militaires » propres à des sociétés moins civilisées dont les conditions culturelles et politiques sont le résultat d'une autre époque[46]. Chez lui, l'évolution lente et « utile » des mœurs vers une société individuelle et professionnelle de la coopération volontaire se fera au prix du rejet de toutes les formes d'ascendants institutionnels. C'est seulement au terme de ces efforts – valorisant la non-intervention juridico-politique tout en permettant l'autorégulation et le libre développement naturel – que les pouvoirs législatifs des États se transforment en autant de sphères d'investissements désirés, volontaires et privés. En respectant les principaux modèles et les valeurs morales de la productivité et de l'internationalisme comme ouverture et libération de l'ordre naturel, les sociétés civilisées rendent possible une autre individualité plus libre, plus altruiste et nécessairement plus évoluée.

Par conséquent, nous tentons de relier les fonctions et les rôles nouveaux de l'école prescrits par Spencer en les prétendant inséparables de la modernisation industrielle et productive. Les écrits spencériens établissent les conditions propres et

---

[46] On peut lire Spencer dans son article « le nouveau torysme » lorsqu'il explique la différence entre systèmes militaires et systèmes industriels : « Saint-Simon inventa l'"industrialisme" pour le différencier du "libéralisme", et définit l'industrie par l'activité de production, qu'elle soit théorique ou pratique. Les industriels – comparés à des "abeilles" – sont, selon Saint-Simon, des producteurs de biens et services matériels ou intellectuels, qui se différencient des militaires, fonctionnaires et aux nobles, comparés à des "frelons", consommateurs non producteurs, qualifiés aussi d'"anti-industriels". Saint-Simon oppose ainsi de façon radicale, le "système féodalo-militaire" au "système industriel", le premier a organisé la domination des hommes par la force et la ruse et le second doit la remplacer par la direction des travaux utiles transformant la nature. C'est cette distinction fondamentale entre organisation militaire et productive que Spencer emprunte à la philosophie de Saint-Simon ». Herbert Spencer, *L'individu contre l'État*, Houilles, Manucius, p. 30. Pierre Musso dans sa présentation à l'ouvrage précédemment cité complètera le propos en affirmant que « [p]ar un jeu d'emboîtements, Spencer veut combattre le communisme dans le socialisme d'État, le socialisme d'État dans le radicalisme, et le radicalisme dans le "nouveau torysme" » *Ibid*., p. 29.

nécessaires de la reproduction sociale, normative et matérielle, selon lesquelles les rôles et les fonctions scolaires doivent être massifiés, contrôlés, mesurés, quantifiés et classifiés[47]. En dirigeant notre thèse dans cette voie historique et critique, nous affirmons que la philosophie synthétique de Spencer a agi comme une force en puissance, ordonnatrice, légitimant des valeurs prescrites dans des sociétés individualistes propres à un mode de production capitaliste. Or, épistémologiquement, sa posture est moniste[48] (la loi générale de l'évolution – qui est une loi des forces) et renvoie aux diverses prérogatives naturalistes de l'époque. En fait, le monisme de Spencer doit être rattaché à une dimension agnostique[49], ce qui lui permet d'associer sa théorie à l'esprit de la science et aux besoins collectifs de la croyance.

Enfin, c'est un truisme d'affirmer que les bouleversements de cette ère de progrès matériels et techniques vont s'étendre à l'échelle du monde. Nous pensons néanmoins qu'une part idéologique non négligeable a fortement contribué à asseoir et à associer aux sciences naturelles une foi impénétrable et inébranlable dans le progrès des « savoirs utiles ». C'est cette part d'influences directes et indirectes que les prochains chapitres tentent d'établir. En considérant l'école sous l'angle de la conduite et de la morale, nous pouvons mieux circonscrire les valeurs individuelles et collectives, privées et institutionnelles, dans l'œuvre et dans la réception des écrits spencériens. Par conséquent, lors des trois premiers chapitres, nous tâchons de

---

[47] Dans ses *Premiers Principes* Spencer explique comment les progrès de la science ont été rendus possibles : « Ce qui montre le mieux les progrès de la science sous le rapport de la définition du caractère, c'est le contraste entre sa phase qualitative et sa phase quantitative. […] Le développement de la science a consisté en partie dans la réduction de ces rapports vagues en rapports distincts. La plupart des relations ont été classées comme mécaniques, thermiques, électriques, magnétiques, etc., et nous avons appris à évaluer exactement la quantité relative des antécédents et des conséquents. » Dans Becquemont et Ottavi, « *Les Premiers Principes, extraits* », *op. cit.*, p. 108.

[48] On doit comprendre le moniste comme un « [s]ystème philosophique recourant à un principe général unique, soit causal, soit moral ». Dans Alain Rey (sous la dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2006, p. 2274.

[49] Concept qui apparaît à la suite de Thomas Huxley : « opinion religieuse absolue, inaccessible à l'homme ». Voir Patrick Tort, *Darwin et la religion. La conversion matérialiste*, Paris, Ellipses, 2011, p. 42.

comprendre épistémologiquement et politiquement comment les conséquences et les bases de la morale évolutionniste chez Spencer ont forgé dans les sociétés occidentales le matériau d'un laisser-faire antiautoritaire, la prédominance scientifique d'analyse du développement individuel et social à partir de facteurs biologiques, soit pour mesurer la réussite et l'efficacité individuelles ou pour promulguer dans les milieux éducatifs un relativisme culturel se mesurant à l'aune de la réussite adaptative[50]. Dès lors, il ne faut pas être surpris de la réception enthousiaste et soutenue des écrits spencériens, puisque la perspective du progrès chez ce penseur, bien que cette réception soit assurément motivée par des raisons différentes et souvent contradictoires, laisse entrevoir un monde nouveau et prometteur, un monde « sans limites ».

[50] Herbert Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, Paris, Félix Alcan, 1905.

# CHAPITRE I

## L'ÉLABORATION D'UNE MORALE INDIVIDUELLE : ÉVOLUTION DES BONNES ET DES MAUVAISES CONDUITES DANS LES SOCIÉTÉS INDUSTRIELLES

Sous le règne de la reine Victoria[51], il est possible d'affirmer que les actions politiques et économiques de l'Angleterre sont représentatives d'une société impérialiste et cela autant dans les formes que dans les discours opposant la pensée libérale et la pensée conservatrice. Pendant cette période faste d'activités industrieuses et politiques, le développement de la biologie comme science et les premiers modèles des théories évolutionnistes apparaissent comme des explications naturelles de légitimation pour cette puissante civilisation. Avant les conflits des années 1870 entre Bismarck et l'Église catholique, l'intensification et l'imprégnation des innovations scientifiques avaient déjà essaimé dans tout l'Empire britannique. Remettant en cause l'autorité institutionnelle des croyances et des doléances purgatives, les théories évolutionnistes devenaient une sorte de puissance explicative dans les mains du pouvoir politique et économique. Cette lutte profonde entre la science et la religion ne faisait que débuter.[52] Il semble que cette confrontation a nourri les espérances des hommes cherchant à rendre accessibles les savoirs et les modèles productifs sans devoir

---

[51] Comme l'explique Patrick Tort : « Victoria monte sur le trône le 20 juin 1837 – au moment même, à quelques jours près, où Darwin entame la rédaction de son premier *Carnet* (le *Notebook* B) sur la transmutation des espèces –, et l'occupera pendant près de soixante-quatre ans ». Voir Patrick Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », dans Charles Darwin, *La Filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, Paris, Honoré Champion, 2013, p. 29.

[52] Nous suivons le raisonnement de Stephen Jay Gould lorsqu'il énonce que la « guerre science-religion » est une invention du XIX^e^ siècle, voir Stephen Jay Gould, *Le renard et le hérisson. Pour réconcilier la science et les humanités*, Paris, Seuil, 2005, p. 121 et suiv.

s'enchaîner aux doléances de la confession. Contre la tradition et à partir de celle-ci, le modèle anglais semble avoir su se donner les moyens d'orienter moralement l'avenir en cherchant à adapter les conditions du présent à une structure politique, scientifique et économique naissante qui se dit libératrice. L'ascétisme des puritains rencontre l'ascétisme du travail et de la satisfaction dans l'immédiat. Beaucoup de choses ont été écrites

> sur cette période de croissance spectaculaire et continue de l'économie de l'Angleterre et de sa population, sur l'extension des centres urbains, sur l'essor du machinisme, sur l'exténuation tendancielle de la petite exploitation agricole, sur le développement considérable de la production minière et de l'industrie textile, sur l'instauration du libre-échange de 1846, sur l'intensification rapide des exportations de produits manufacturés, sur l'amplification du trafic liée à l'accroissement sensible du réseau ferroviaire et de l'ensemble des moyens de communication, sur les performances du commerce et l'expansion coloniale, sur la « mission civilisatrice de l'Angleterre » et l'optimisme triomphant de la classe possédante exaltant la domination naturelle de la « race » anglaise sur le monde[53].

En suivant tous ces changements profonds et irréversibles, la question du progrès associée politiquement à des développements scientifiques et techniques rend légitime une perception de l'évolution de l'humanité se dirigeant vers un plus grand bonheur général, vers un bien-être qui est en voie de devenir le but absolu de la civilisation occidentale[54]. La marche vers un libéralisme politique et moral prend ainsi naissance dans une condamnation absolue de la contrainte d'une personne sur une autre. Dès lors,

---

[53] Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », *op. cit.,* p. 29-30.

[54] Dans ses formes classiques, les « libéraux » recherchaient dans les « sociétés » les motifs moraux pour parler du bien et du mal, des buts et des objectifs de la conduite de chacun. À partir de la deuxième partie du XIX^e^ siècle, « [o]n critique souvent […] les philosophes qui construisent en pensée un idéal d'excellence ou de perfection (en matière d'institution et de gouvernement) qu'ils juxtaposent ensuite aux institutions telles qu'elles existent, afin d'imaginer des pistes de réformes. […] La seule véritable source d'améliorations pour une société serait [selon le "constructivisme rationaliste"], selon cette tradition [qui va de Spencer à Hayek], l'évolution lente, non dirigée par la raison et la pensée consciente ». Dans Vergara, *Les fondements philosophiques du libéralisme. Libéralisme et éthique*, *op. cit*., p. 21. Nous tenons à mettre l'importance sur le terme « non dirigée », puisque chez Spencer, les fondements et les fonctions régulatrices de la nature sont essentiellement « bons ». C'est l'intervention « artificielle » qui modifie la nature immanente des choses. Ainsi, « [u]ne fois que l'on commence à interférer avec l'ordre de la Nature, personne ne peut dire jusqu'où cela peut conduire… Et si cela est vrai dans la partie non humaine de l'ordre de la Nature, combien plus vrai ce sera dans cette partie de l'ordre naturel que sont les relations entre les êtres humains ». *Ibid*., p. 33-34.

> [l]a doctrine n'allait pas tarder à évoluer et les partisans du droit naturel vont contester la légitimité de tous les contrats aboutissants à l'esclavage. Ils vont ainsi ajouter un principe supplémentaire à la doctrine, un principe qui stipule que non seulement les hommes « naissent », mais qu'ils « demeurent » libres. La liberté personnelle sort de la catégorie de ces droits qui peuvent être transférés par contrat et devient « inaliénable »[55].

Cette pensée de la liberté et des actions à entreprendre en vue d'en assurer le caractère inaliénable se propage rapidement. Dans cette logique qui en assure la légitimité institutionnelle et donc normative, « [f]ace au fait de la domination britannique à l'extérieur comme devant celui de la domination des milieux d'affaires à l'intérieur, les conservateurs et les libéraux ne divergent que sur les modalités de la pérennisation et de l'amélioration du fait lui-même »[56]. Par contre, sur les questions du progrès et sur celle de la civilisation propulsée par les sciences, ainsi que sur les pratiques les plus empiriques de la conscientisation citoyenne devant ces enjeux, il y a fusion des intérêts et des perceptions[57]. C'est de cette façon que Spencer peut parler des sociétés humaines

---

[55] *Ibid*., p. 43. Vergara propose ensuite une explication pertinente pour notre propos : « Comme l'accroissement des capacités productives de l'humanité est un facteur tellement favorable à l'augmentation du bonheur général, le recul de l'esclavage est indiscutablement souhaitable ». *Ibid*., p. 46-47. « Le droit naturel fait ainsi appel à une série de doctrines comme celle qui soutient que la liberté est "inaliénable" (Turgot, Condorcet, Jefferson, Paine, etc.), tandis que l'utilitarisme donne naissance à un corps très complet d'arguments exposant l'utilité profonde pour l'humanité de la liberté de disposer de sa personne, de la liberté de discussion, d'expression, d'association et de commerce, doctrines étroitement liées aux noms de Hume, Smith, Bentham. » *Ibid*., p. 48. Dans le cas de Spencer, l'appartenance à une certaine pensée naturaliste des rôles politiques et juridiques nous empêche de le classer dans l'une de ces catégories. Voici ce qu'en dit Vergara : « l'État *ne doit pas réaliser des tâches de Bienfaisance*. » *Ibid*., p. 144) ; puis « […] l'administration de la justice est *le seul devoir de l'État* […] Pourquoi donc [les citoyens] veulent-ils un gouvernement ? […] pas pour éduquer le peuple […] pas pour administrer la charité ; pas pour construire des routes et des chemins de fer ; mais simplement pour défendre les droits naturels de l'homme […] en un mot, pour *administrer la justice*. C'est là la tâche naturelle et originelle du gouvernement. Il n'a pas été institué pour faire moins : *il ne devrait pas être autorisé à faire plus* ». *Ibid*., p. 179-180. C'est l'auteur qui souligne. Par la suite, nous ne mentionnons un texte souligné que lorsque ce sera effectué par nous.

[56] Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », *op. cit*., p. 32.

[57] En suivant le clivage entre aristotéliciens et platoniciens, Vergara explique : « Il y a, d'un côté, la doctrine tant caricaturée sous l'appellation *empirisme* (que ses partisans appellent plutôt *philosophie de l'expérience* ou *psychologie a posteriori*) selon laquelle toutes nos idées viennent de l'expérience : les idées seraient des "copies" ou "souvenirs" des impressions que l'esprit a reçues à un moment ou un autre. De l'autre côté, il y a la doctrine appelée *rationalisme* ou *psychologie a priori*, qui soutient que

en véhiculant une idéologie du Progrès à la fois juridictionnelle et naturelle[58]. Le Progrès, c'est-à-dire le développement et le devenir de la société anglaise, se propage alors sous l'ère industrielle comme une loi naturelle et en tant qu'évolution graduelle, continue et historique[59]. La portée sociale des théories évolutionnistes, dont Spencer demeure l'un des plus importants diffuseurs, permet de créer un espace symbolique et normatif de justification progressiste d'un passage de la croyance religieuse en un Dieu à une croyance dans les progrès de la Science pour réguler les transformations sociales. En reconnaissant la puissance de ce raisonnement

---

l'expérience ne suffit pas pour expliquer l'origine de *toutes* nos idées ». Dans Vergara, *Les fondements philosophiques du libéralisme. Libéralisme et éthique*, *op. cit.*, p. 29.

[58] Nous suivons Tort sur la séparation morale et théorique entre Spencer et Darwin. Comme cet auteur l'explique en préambule de l'ouvrage *La Filiation de l'Homme* : « Le long silence de Darwin sur l'Homme devait être ainsi meublé d'un grand nombre de prestations de ventriloques, au cours desquelles l'effigie du grand naturaliste allait être habitée par plusieurs voix étrangères, toutes représentatives des courants politico-idéologiques majeurs de l'Angleterre victorienne : celle du libéralisme radical avec Spencer et le "darwinisme social" (qui vise à supprimer les règles pour laisser s'exprimer la *vérité* de la nature : l'idée théorique est celle de l'application à la société des seules lois de la sélection *naturelle*, les moins aptes faisant l'objet d'une élimination *non planifiée*) ; celle du conservatisme interventionniste avec Galton et l'eugénisme (qui entend ajouter des règles pour retrouver la *pureté* de la nature : l'idée théorique est celle de l'application à la société des techniques de la sélection *artificielle* afin de restaurer une qualité biologique menacée de défaillance effective de la sélection naturelle en milieu de civilisation, les moins aptes faisant l'objet de mesures *concertées* d'exclusion reproductives). Aucune de ces deux logiques ne sera défendue ni adoptée par Darwin ». Dans Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin, *op. cit.*, p. 58-59.

[59] Ces débats idéologiques entre les théories de Spencer et de Darwin s'expliquent par des convergences d'intérêts tout aussi idéologiques. En lisant l'article « Les pêchés des législateurs », dans *L'individu contre l'État*, on peut lire sous la plume de Spencer : « M. Darwin a prouvé que la "sélection naturelle" jointe à une tendance à la variation et à l'hérédité des variations, était une des causes principales (mais non la seule cause, à ce que je crois) de cette évolution grâce à laquelle tous les êtres vivants, en commençant par les plus humbles ont atteint leur organisation actuelle et l'adaptation à leur mode d'existence ». Dans Spencer, « Les pêchés des législateurs », *L'individu contre l'État*, *op. cit.*, p. 97. Tort souligne que Spencer « ne retient de Darwin que l'idée de la sélection naturelle et écarte celle – tout aussi darwinienne – de mesures ou "*technologies sociales compensatoires*" ; *aussi, sa référence à Darwin est-elle incomplète* ». Dans Tort, *Spencer et l'évolutionnisme philosophique*, *op. cit.*, p. 104. Cependant, dans un autre ouvrage de Spencer, on peut lire : « Plus récemment, nous avons le grand progrès que M. Darwin a fait faire à la biologie. Le grand-père de M. Darwin avait devancé Lamarck, en formulant la conception générale de la genèse des formes organiques par l'adaptation au milieu, mais il n'avait pas creusé cette idée comme l'a fait Lamarck. M. Darwin, en marchant sur les traces de son grand-père, s'aperçut que celui-ci s'était trompé, ainsi que Lamarck, en attribuant les modifications à des causes en partie vraies, mais néanmoins insuffisantes, pour expliquer tous les effets ». Dans Herbert Spencer, *Introduction à la science sociale*, Paris, Germer Baillière, 1875, p. 248.

> [i]l n'est nullement excessif de reconnaître dans cette œuvre [celle de Spencer], et ce en dépit de ses trop évidentes faiblesses théoriques, le système philosophique le plus puissant de l'Occident libéral jusqu'à l'apparition de l'œuvre de Marx. Son rayonnement se mesure non pas à la profondeur d'une trace laissée au sein de la mémoire professionnelle des philosophes, qui ne le lisent plus guère, mais à l'imprégnation, non théorisée, de l'idéologie libérale par les thèses qu'il a défendues sur l'intégration sociale et ses modèles biologiques[60].

En cherchant à définir les enjeux politiques, scolaires et sociaux à l'intérieur de l'Angleterre du XIX^e^ siècle, il importe de circonscrire la place des théories scientifiques et progressistes dans l'imaginaire des sociétés occidentales. Cet imaginaire se construit alors sous les impulsions de l'industrialisation, de la division du travail et par une croyance accrue dans la supériorité des modèles scientifiques et juridiques[61]. Il faut adapter le citoyen à la supériorité des normes, des valeurs et des lois du marché.

## 1.1 Le positivisme et la pensée évolutionniste de Spencer

Il importe de comprendre comment l'esprit d'une époque suit les transformations tout en contribuant à en rendre légitimes certains principes et certaines applications pratiques. Surtout lorsqu'il est question d'établir un ordre moral « nouveau ». Pour le dire autrement, il n'y a pas de changements effectifs sans imaginer d'abord une direction qui engendre les conditions de cet esprit « moral » dans les sociétés. À cet

---

[60] Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », *op. cit.*, p. 61.

[61] Sur la question de la spécificité du « droit » en Angleterre, Michel Freitag explique qu'« [u]n des aspects modernes du droit anglais, à caractère substantiel, tient à la place prépondérante qui y a été faite de manière précoce à l'engagement contractuel des personnes et donc au principe de leur autonomie et de leur responsabilité au détriment de leurs privilèges et obligations statutaires (voir le thème du passage "du statut du contrat" développé par H. J. Sumner Maine et repris par Spencer par qui il a ainsi, lui aussi, été transplanté en Amérique), et ceci en liaison avec le caractère également précoce quoique progressif et continu du développement en Angleterre de la propriété moderne à partir de la possession médiévale, qui résultait elle-même de l'économie marchande ». Dans Michel Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *Société*, n^o^ 14, 1995, p. 143.

égard, Canguilhem offre une analogie du changement social et de ce que cela implique pour le sens commun lorsqu'il aborde la question du monstrueux dans l'avènement de l'esprit des sciences positives au XIX$^{e}$ siècle :

> Quand la monstruosité est devenue un concept biologique, quand les monstruosités sont réparties en classes selon des rapports constants, quand on se flatte de les pouvoir provoquer expérimentalement, alors le monstre est naturalisé, l'irrégulier est rendu à la règle, le prodige à la prévision. […] À l'âge des fables, la monstruosité dénonçait le pouvoir monstrueux de l'imagination. À l'âge des expériences, le monstrueux est tenu pour symptôme de puérilité ou de maladie mentale, il accuse la débilité ou la défaillance de la raison. […] Le Moyen Âge, qui n'est pas nommé ainsi pour avoir laissé coexister les extrêmes, est l'âge où l'on voit les fous vivre en société avec les sains et les monstres avec les normaux. Au XIX$^{e}$ siècle, le fou est dans l'asile où il sert à enseigner la raison, et le monstre est dans le bocal de l'embryologiste où il sert à enseigner la norme[62].

Ainsi, le positivisme transforme la compréhension du vivant et la manière d'intervenir sur celui-ci afin d'envisager autrement les « composantes », les variations et les aspects biologiques d'une normalité morale déterminée sous un « sens commun » devenu quantification et ordination du vivant. Par exemple, dans le champ positiviste, Spencer et Comte représentent les premiers moments de la sociologie. Durkheim propose ensuite un modèle scientifique de la sociologie. Malgré ce fait, dans son processus d'institutionnalisation, on remarque que la pensée sociologique existe déjà comme forme embryonnaire pour penser les transformations sociales. Durkheim se trouve dans l'obligation de poursuivre le développement de la science sociologique sur la base d'un raisonnement « positif », à partir de ces deux fondateurs que sont Comte et Spencer.

---

[62] Georges Canguilhem, « La monstruosité et le monstrueux », dans *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2009, p. 227-228.

De la même manière, à la suite de Comte, Spencer se présente assurément comme l'un des plus prodigieux auteurs de son époque pour vulgariser la doctrine positiviste[63]. La raison de l'oubli relatif de la théorie spencérienne au XX^e^ siècle s'explique selon nous par les limites méthodologiques et scientifiques de sa philosophie (par exemple, sa phrénologie ou son lamarckisme mécanique)[64]. En effet, la pensée de Spencer puise profondément dans la culture anglo-saxonne de son époque et dans la mécanique physicaliste du XVIII^e^ siècle, et renvoie à ce que Weber nomme « la mise au jour du *regressus* causal historique »[65]. La théorie de Spencer traverse la psychologie et la biologie afin d'expliquer le social, d'une manière souvent transhistorique, car son but est de comprendre les phénomènes sociaux en les réduisant (pour mieux en rendre compte dans la séparation) à un ordre de causalités naturelles. Spencer tend alors à délimiter les conduites quotidiennes à partir des actions quotidiennes. Canguilhem écrit sur cette attitude scientifique que le positivisme se présente d'abord et avant tout comme une science de l'observation et de l'accumulation des faits dans le but de les ordonner. Cet « abus » d'empirisme est loué par James, mais proscrit par Piaget au nom de la méthode expérimentale objective[66]. Il s'agit donc chez Spencer d'un empirisme positiviste à tendance inductive qui considère le phénomène « simple » tout en tentant de le traduire en phénomène complexe et abstrait par association.

---

[63] Alors que Comte refusait la psychologie, John Stuart Mill, Spencer puis Alexander Bain ont voulu intégrer ces aspects de la conscience individuelle (bien qu'organique et associationniste) comme modèle explicatif et effectif rendant compte des « objets scientifiques » illustrant l'évolution humaine (intelligence, comportement, mémoire, attention). Lire sur le sujet : Margaret Schabas, « Victorian Economics and the Science of Mind », dans Bernard Lightman (sous la dir.), *Vitorian science in context*, *op. cit.*, p. 72-93 ; Francis, *Herbert Spencer and the Invention of Modern Life*, *op. cit*.

[64] Jean-Baptiste de Lamarck, *Philosophie zoologique*, Paris, Bibliothèque 10/18, 1968.

[65] M. Weber explique : « Mais la réalité historique ne se laisse nullement commander ; elle ne se préoccupe pas de savoir si les schèmes psychologiques de Stuart Mill, de H. Spencer ou de monsieur mon critique sont affectés par le fait que les hommes de cette époque révolue nourrissaient des idées très concrètes sur ce qui les attendait après la mort et sur les moyens d'améliorer leurs chances à cet égard, et qu'ils orientaient leur action en fonction de cela ». Dans Max Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2003, p. 329. Cette remarque de M. Weber permet d'insister sur une division fondamentale qui se pose à la fin du XIX^e^ siècle et au début du XX^e^ siècle entre la science concrète et la science « métaphysique » de « l'expérience concrète ».

[66] James reconnait sa dette à l'endroit de Spencer même s'il critique son empirisme trop étroit. Voir William James, *Le Pragmatisme*, Paris, Flammarion, 2010.

Pour Spencer, la Loi générale de l'évolution passe toujours par le chemin allant du simple au complexe, de l'homogène à l'hétérogène, du concret à l'abstrait. Dans cette perspective, Spencer prétend que l'on commence toujours à apprendre par le concret avant d'adopter une perspective plus abstraite. Le complexe se comprend dans l'agrégat (l'hétérogénéité sociale) et dans l'accumulation des expériences. Par conséquent, la réception des écrits spencériens entre en dialogue avec la « cause » juridique, individualiste, scientifique et politique de l'impérialisme anglais[67]. L'idée de l'unité devient logiquement, dans son sens biologique, un principe d'intégration, ce qui est fondamental pour Spencer. Il perçoit l'intégration dans son modèle évolutionniste comme principe universel expliquant le vivant et l'inorganique dans une relation adaptative dynamique et transformatrice de soi et du monde. C'est l'esprit positif, moniste, celui de la synthèse, du progrès et de l'agnosticisme[68]. De plus, l'unité spencérienne est composée d'agrégats sociaux situés sur un axe horizontal, et il convient chez lui de concevoir la responsabilité individuelle et le développement naturel des capacités adaptatives comme le ciment de l'évolution des sociétés « complexes ». Autrement dit, il s'agit d'une évolution allant du primitif à la civilisation, en rapport à la production technique, scientifique, privée, coopérative et industrielle. L'individu comprend mieux son propre intérêt lorsqu'il ne subit pas l'effet du groupe.

Il est dès lors possible d'entrevoir une contradiction essentielle à cet universel naturaliste compris à partir d'une individualité représentative de l'humanité « globalisée » (le global est souhaitable chez Spencer par le jeu de la concurrence et de

---

[67] Nous le renvoyons le lecteur vers l'article de Raymond Boudon et François Bourricaud, « Herbert Spencer ou l'oublié », *Revue française de sociologie*, 1984, 25-3., p. 343-351. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_3_3821, le 5 février 2016.

[68] Voir pour ce commentaire deux ouvrages d'intérêt : Eugène de Roberty, *Auguste Comte et Herbert Spencer. Contribution à l'histoire des idées philosophiques au XIXe siècle*, Paris, Félix Alcan, 1894 ; Jacques Laminne, *La théorie de l'évolution : Étude critique sur le « Premiers Principes » de Herbert Spencer*, Bruxelles, Albert Dewit, 1907.

la spécialisation des peuples et des nations en vue de promouvoir les échanges). En fait, l'historicisme de cette posture philosophique rejoint inévitablement l'idée d'une involution possible des sociétés. Cette reconnaissance de la régression civilisationnelle chez Spencer (où l'on peut passer d'une société civilisée, organique, à une société de type militaire) devient une motivation supplémentaire pour tout miser sur le progrès contenu dans l'instabilité de l'homogène et la libéralisation des échanges. De cette manière, il associe l'organique et l'inorganique comme un rapport universel et immanent des forces, devenues industrielles et concurrentielles, puisque relevant toutes deux de la nature, dans le *superorganisme* qu'est la société. C'est cette forme unifiée que l'on doit saisir d'une manière scientifique comme principe d'évolution (l'inconnaissable et le connaissable)[69]. L'influence des études géologiques de Charles Lyell, de l'embryologie allemande de Karl-Ernst von Baer ainsi que du transformisme lamarckien est patente dans son esprit ; ces perspectives se mélangent aux structures productives et politiques, plus progressistes, éliminatrices des contraintes extérieures contraires à la nature. Dans une certaine logique propre à son époque, la concurrence entre les individus devient le moteur de ces jeux des forces physiques et biologiques. Ici, l'« unité » relative se mélange à l'inconstance de la réalité individuelle saisie comme explication de l'hétérogène (les parties expliquent le tout). L'ensemble des mouvements et des actions est projeté vers un avenir à conquérir. Spencer voit croître les sciences et les méthodes de l'ingénierie, du machinisme, dans une nouvelle conception de la vie et des sociétés à édifier. Ce n'est pas pour rien que la réception

[69] Le propos sert à dénoncer, selon lui, les croyances et ce qu'il nomme les « illusions nécessaires » de l'esprit moyen. Ce qui en revient à comprendre le monde (primitivement) par des conceptions fétichistes et des dévotions pour des conceptions divines cherchant à expliquer les phénomènes de la vie (biologique et sociale). Par exemple, selon Spencer, la science du médecin est due à une plus grande instruction et à un progrès de l'« instruction supérieure de notre époque ». Ceci est un fait. Mais pour comprendre la pensée de Spencer, il faut saisir que ces progrès scientifiques deviennent des formes et des forces spirituelles, qui, en remplaçant Dieu, rendent possible l'ordre explicatif dans les caractères imparfaits des hommes. En effet, le « mal » humain, pour lui, provient des imperfections de la nature et des conduites, « une moyenne d'imperfection chez les unités de la société ». Dans Spencer, *Introduction à la science sociale*, *op. cit.*, p. 21.

aux États-Unis fut stupéfiante et que les élites financières et industrielles américaines y trouvaient un discours idéologique tout à fait adapté à leur réalité.

Expliquons ce qu'il faut entendre par ce principe de la science comme croyance pour parler de l'éducation, sans pour autant perdre de vue tout ce qui vient d'être dit. Dans un article intitulé « What knowledge is of most worth? », traduit en France en 1894 sous le titre : « Quel est le savoir le plus utile ? », Spencer explique que

> [c]e n'est pas seulement de cette manière que la véritable science est essentiellement religieuse. Elle est religieuse aussi parce qu'elle fait naître un profond respect pour ces uniformités d'actions qui se découvre en toutes choses et une foi implicite en elles. Par ses expériences accumulées, l'homme de science acquiert une croyance entière aux rapports immuables des phénomènes, à la relation invariable de cause à effet, à la nécessité des bons et des mauvais résultats. […] Il découvre [le savant] que les lois auxquelles nous devons nous soumettre sont à la fois inexorables et bienfaisantes. Il voit qu'en nous y conformant, la marche des choses tend toujours vers une plus grande perfection, vers un plus grand bonheur. […] [E]t c'est ainsi qu'en affirmant les principes éternels des choses et la nécessité de leur obéir, il se montre essentiellement religieux[70].

Dans la lignée du positivisme de Comte, mais dans une opposition fondamentale aux perspectives institutionnelles de ce dernier, Spencer veut fonder en éducation une pédagogie adaptée aux bouleversements provoqués par les nécessités productives et l'essor de l'urbanisation[71]. Par exemple, dans sa doctrine évolutionniste appliquée aux apprentissages scolaires, tout en promulguant le laisser-faire de l'apprentissage individuel, Spencer rejette la formation à la citoyenneté et l'ensemble des arts dans les premiers moments de l'instruction, puisque ces savoirs ne sont pas directement utiles

---

[70] Herbert Spencer, « Quel est le savoir le plus utile », dans *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Félix Alcan, 1894, p. 82-83. Ce passage correspond dans la version anglaise originale à l'ouvrage *Education : Intellectual, Moral, and Physical*, New-York, D. Appleton and Company, 1866, p. 91-92.

[71] Herbert Spencer, *Classification des sciences*, Paris, Félix Alcan, 1893.

à une vie « bonne » et « complète »[72]. C'est ainsi que l'éducation spencérienne et la question de la propriété relèvent chez lui de la volonté des désirs et de l'utilité, de la clarification du droit individuel comme un absolu de la liberté historique allant contre les impositions sociales et législatives, qui, elles, empêchent (en limitant) l'épanouissement de la réussite individuelle procurée par les talents et rattachée aux « bons » choix de chacun pour mener une vie complète en cohésion avec les impératifs de sa nature.

D'un côté, la pensée spencérienne anéantit toute prétention à la révolution. Il s'avère un penseur des procédures. Il pense le droit à partir des principes naturels contenus dans les droits individuels (les privilèges du *gentleman* anglais) et il tente d'éradiquer les sources légitimatrices de ce qu'il appelle les règles d'une convenance politique pour une société de type militaire. Spencer revendique une « rénovation » de toutes les procédures législatives en affirmant que les interventions artificielles créent plus d'effets négatifs que de bienfaits. Les rapports entre le social, le politique, l'éducatif et le religieux sont en tout point amalgamés à une répression lorsqu'ils agissent artificiellement ou hiérarchiquement sur l'individu. La nature est absolue, puisqu'elle seule ordonne parfaitement les éléments dans une recherche immanente de l'équilibre. Spencer entend ainsi redonner dans les domaines de la santé et de l'éducation une place presque exclusive aux sciences de la nature, où « seulement l'homme scientifique sincère, le véritable homme de science, disons-nous, peut comprendre véritablement, complètement, au-delà non seulement des savoirs humains, mais aussi de la conception de celui-ci, le Pouvoir Universel pour lequel la Nature, la Vie, et la Pensée en sont des manifestations »[73]. En toute chose, il faut suivre l'ordre

---

[72] Évidemment que cette posture doit être démentie au nom de la science. Par exemple, on sait aujourd'hui comment la musique (l'écoute ou la pratique) ou les arts contribuent aux développements cognitifs et affectifs des enfants.

[73] Spencer, *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, *op. cit.*, p. 93. Il s'agit d'une traduction libre à partir du texte original de 1866. Le sens employé de « knowledge » et l'usage des majuscules dans le passage cité pour aborder la métaphysique naturaliste spencérienne donnent à penser que le véritable homme de science est un devenir (Historique) et non pas une Vérité dans son sens classique (cartésien).

naturel tel que la vie nous le laisse voir à travers les stades évolutifs de la nature inorganique et de la nature organique en « conflit ». En d'autres mots, brusquer et orienter artificiellement cet ordre donné par la nature, c'est commettre des « erreurs funestes » qui menacent le devenir des générations futures. Cette approche négative de la légitimité du droit et du devoir d'intervention, qui affirme que nul ne peut être libre sans avoir d'abord su libérer les autres dans une soumission volontaire aux normes et aux règles collectives, pose le problème chez Spencer de la normativité sociale et politique et ne concerne directement que la question des valeurs sociales et individuelles. Selon Spencer, à chaque nouvelle génération doit advenir un individu libéré des contraintes antérieures ; un homme plus « pur » qui saura écouter et suivre sa « nature perfectible » et les commandements de sa nature libérée des anciennes entraves[74].

Au-delà de l'*a priori* « critique » qui évacue cet auteur en l'associant au scientisme, nous pensons que l'hégémonie du discours spencérien doit être compris et analysé pour ce qu'il est : un discours permettant de combiner la « mesure » conséquente et consciente des pratiques individuelles incorporées dans le corps de l'État régalien. C'est par l'adoption d'une métaphysique scientiste et naturaliste, en vue

---

Nous signalons que la traduction française de 1894 utilise ici le concept de *connaissance* pour traduire « knowledge ». En anglais, il semble n'y avoir que le terme *knowledge* pour désigner ce que l'on peut différencier, en épistémologie, comme la *connaissance* ou le *savoir*. Dans le cadre de notre thèse, nous effectuons cette distinction en prenant le mot *connaissance* dans son sens le plus large, dans son sens épistémologique et ontologique, ce qui permet de comprendre la *connaissance* dans ce qu'elle a de symbolique et de fondateur du point de vue du sens que revêt l'ontologie comme rapport métaphysique. Ainsi, les *savoirs* sont utilisés par des descriptions plus techniques. Ce sont selon nous des savoirs plus pratiques (empiriques). Nous avons ainsi traduit ici librement le passage du texte de Spencer en remplaçant « knowledge » par « savoirs », ce qui, à notre avis, est plus adéquat pour aborder les propos spencériens tirés de cette citation. Ces propos sont précédés de l'explication que « l'homme de science doit comprendre les vérités simples en cherchant à expliquer ce qu'il a de plus élevé en elle pour, éventuellement, être en mesure d'expliquer le plus complexe [de la connaissance de la vie et des phénomènes] ». C'est nous qui signalons. De toute évidence, selon Spencer et l'esprit de son positivisme, il y a un « ordre » dans l'acquisition de la Science qui suit l'« ordre normal de la Nature ». Chez Spencer, par exemple, on passe toujours du concret (les savoirs), à l'abstraction (la connaissance).

[74] Herbert Spencer, « Les Américains », dans *Problème de morale et de sociologie*, Paris, Guillaumin et Cie, 1894.

de produire un savoir-faire et des compétences mieux adaptés à la réalité économique, afin de créer un monde dirigé par les mouvements naturels, connus et inconnaissables, que le commerce et l'industrie représentent les pierres angulaires du progrès de l'humanité dans une civilisation laissée à elle-même et à ses besoins perpétuels de performance et de libération. La concurrence en toute chose n'est que le moteur évolutif réclamant le développement ininterrompu d'une capacité adaptative. Spencer pense ainsi combattre une fois pour toutes les violences instituées en réduisant l'État à n'être qu'un accessoire au service de la sélection naturelle et des observations scientifiques. Seuls l'association et le contrat volontaire sont représentatifs des nouvelles modalités naturelles des sociétés industrielles requises pour développer cet esprit nouveau. Toute la normativité politique et sociale doit être transformée.

Dès lors, les analyses spencériennes et la réception de ses théories proposent de comprendre comment l'école, les apprentissages et les méthodes, forment une unité théorique profonde en vue d'établir les nouvelles normes professionnelles où la science et l'industrie dominent les finalités scolaires. Par conséquent, il apparait logique et tout naturel, dans cette forme idéologique, de faire commencer le changement requis dès l'enfance. L'éducation de l'avenir sera empirique et inductive ou ne sera pas. Science et foi dans le progrès peuvent alors fusionner dans l'idée de la coopération « internationale », ouverte et libérée des entraves passées, puisque volontairement désirée. Elle est la seule à même de permettre la libération des corps et des esprits. Par une logique profonde et continue, Spencer semble avoir rendu possible une concaténation des modèles traditionnels dans une structure évolutive et progressiste de type positiviste :

> On dira peut-être, souligne Spencer, que Comte lui-même admet que ce qu'il appelle la perfection du système positif ne sera probablement jamais atteint, et que ce qu'il condamne est la recherche de la *nature* des causes et non la croyance générale à une cause. À la première allégation, je réponds que, suivant ma manière d'entendre Comte, l'obstacle à la parfaite réalisation de la philosophie

> positive est l'impossibilité de détruire l'idée de cause. Et à la seconde allégation, je réponds que le principe fondamental de sa philosophie est la profession d'ignorance touchant la cause en général. Car, s'il n'en est pas ainsi, que devient la prétendue *différence entre la perfection du système positif et la perfection du système métaphysique* ? Et qu'il me soit permis de faire observer ici qu'en affirmant tout le contraire de ce que Comte affirme, je suis exclu de l'école positive. S'il faut admettre sa propre définition du positivisme, comme, suivant moi, ce qu'il appelle positivisme est d'une impossibilité absolue, il est clair que je ne puis pas être ce qu'il appelle un positiviste[75].

Pour faire suite à ce commentaire, les perspectives de l'éducation, des pratiques médicales et professionnelles[76], de la psychologie et de la sociologie naissante sont à situer chez Spencer entre une tradition « mécaniste » et le renouveau éducatif « scientifique ». Comme certains aspects symboliques des sociétés humaines ont servi jadis à rendre concrets les liens à l'inconnaissable, il écrit par exemple que les symboles sont des signes abrégés bien réels :

> En outre, nous sommes amenés à traiter nos conceptions symboliques comme si elles étaient réelles, non seulement parce que nous ne pouvons établir entre les conceptions symboliques et les réelles aucune ligne de démarcation, mais aussi parce que, dans la grande majorité des cas, nous nous servons des symboliques presque aussi bien ou tout aussi bien que des réelles, et qu'elles ne sont que des signes abrégés mis à la place des signes plus complets qui sont pour nous les équivalents des objets réels[77].

---

[75] Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit.*, p. 115.

[76] Pour une excellente synthèse de la théorie spencérienne concernant les changements professionnels et les pratiques de différents corps professionnels en lien avec sa théorie de la coopération volontaire et son proto-internationalisme, lire Herbert Spencer, *Les institutions professionnelles et industrielles, fin des Principes de sociologie*, Paris, Guillaumin et C^ie^, 1898.

[77] Herbert Spencer, *Les Premiers Principes*, Paris, Félix Alcan, 1894, p. 24. Il ne faut pas penser que Spencer traite des aspects symboliques comme nous entendons le faire dans cette thèse. Contrairement à notre propos, ce dernier affirme plutôt : « Nous prenons d'ordinaire nos conceptions symboliques pour des conceptions réelles, ce qui nous entraîne à une infinité de conclusions fausses ». *Ibid.*, p. 23. Ce sens réduit de la symbolique humaine comme « fausse » peut être comparé à la symbolique piagétienne associée à l'enfance et à une pensée autistique et égocentrique. Chez Spencer comme chez Piaget, le symbolique correspond à un premier moment nécessaire, archaïque de la pensée (pouvant même se comprendre sous le concept de la récapitulation : l'enfant comme représentation du passé primitif). C'est

Comme le dit Canguilhem, il n'y a pas de vraie ou de fausse philosophie. Il y a de grandes philosophies et il y en a des petites, des plus étroites. Il est souvent possible d'identifier les grandes théories par le fait qu'elles sont inscrites dans le langage commun (le cartésianisme, le kantisme, l'hégélianisme, nous ajoutons le spencérisme ou le darwinisme social)[78]. Poursuivons notre étude sur la pensée de Spencer en la comparant avec celle de Comte.

## 1.2 La question double de la liberté pour considérer l'État : de Comte à Spencer

La question de la liberté est double en ce sens qu'elle suppose une « vieille » séparation entre ce qu'il convient de nommer la liberté « positive » et la liberté « négative ». Il s'agit bien sûr de catégories imparfaites, puisqu'il est entendu que l'on n'épuise pas les variables et les intermédiaires entre les deux pôles. Isaiah Berlin affirme dans son ouvrage *Les deux conceptions de la liberté* que pour le rationalisme, l'idée de la liberté positive, le sens « positif » du mot liberté, découle du désir d'un individu d'être son propre maître. L'individu désire être l'instrument de sa propre volonté pour ne pas se soumettre à la volonté des autres. C'est aussi le propre d'une liberté positive et rationnelle de prendre conscience de sa propre raison, de celle qui « me » distingue, en tant qu'homme, du reste du monde. De l'autre côté, la liberté négative d'un Benjamin Constant entend que pour un individu, il n'y a guère de différence entre être écrasé par un gouvernement populaire, un monarque ou des lois répressives. Le problème de la liberté comprise en son sens « rationaliste », pour les

---

le développement phylogénétique et ontogénétique qui permet d'en arriver à la maturité des conceptions scientifiques véritables en passant par les stades des opérations logiques. Ici, encore, Piaget semble reprendre de l'évolutionnisme spencérien cette idée de la connaissance scientifique comme libération des stades primitifs. Voir Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS, 2009.

[78] Voir « Philosophie et vérité », entretien avec Alain Badiou, Georges Canguilhem, Diane Dreyfus, Jean Hyppolite, Michel Foucault et Paul Ricœur, dans Michel Foucault, *Dits et écrits*, Tome I, 1965, p. 489.

partisans de la liberté « négative », individuelle, est un problème de « degré », c'est-à-dire que l'important pour les penseurs de la liberté négative n'est pas de savoir qui exerce le pouvoir, mais quelle quantité de pouvoir on doit placer entre ses mains[79]. Malgré les limites de ces catégories, cette séparation permet de situer les débats politiques sur une échelle « morale » tout en expliquant les limites acceptables d'un pouvoir exercé de l'extérieur, en société, pour encadrer les individus. La liberté positive prend ici la forme d'une acceptation volontaire du sujet d'être contraint au nom du bien commun, alors que la liberté négative se résume parfaitement bien dans cette formule explicite affirmant que la liberté des uns s'arrête où celle des autres commence.

Cette séparation idéaltypique permet également de différencier les positivismes de Comte et de Spencer tel que celui-ci l'entend dans *Classification des sciences*[80]. Nous procédons schématiquement pour exposer les points de différenciation soulevés par Spencer lorsqu'il aborde la liberté, bien que sur ces points, entre interventionnisme institutionnel et laisser-faire « naturaliste », entre sciences mécanistes et sciences évolutives, la séparation demeure avant tout morale. Comme le dit Spencer,

> Comte n'admettant point dans sa philosophie l'idée et le sentiment d'une cause qui se manifeste à nous sous tous les phénomènes, et cependant reconnaissant la nécessité d'une religion, ayant un objet propre, donne pour objet à cette dernière l'humanité. Cette vie collective (de la société) est dans le système de Comte l'*Être suprême*, le seul être que nous puissions connaître, et, par conséquent, le seul que nous puissions adorer[81].

Pour sa part, Spencer établit une séparation plus nette du religieux et de la science :

---

[79] Voir l'article de Damien Theillier, « Deux conceptions de la liberté, par Isaiah Berlin », récupéré de https://www.contrepoints.org/2013/12/11/149440-deux-conceptions-de-la-liberte-par-isaiah-berlin, le 2 février 2018.
[80] Voir Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit.*
[81] *Ibid.*, p. 122.

> Je conçois, au contraire, que l'objet du sentiment religieux continuera d'être ce qu'il a toujours été, la source inconnue des choses. Tandis que les *formes* sous lesquelles les hommes ont conscience de la cause inconnue des choses changent et disparaissent, la *substance* qui est au fond de ce phénomène de conscience reste toujours le même[82].

Mais cette séparation nette entre l'inconnaissable des faits religieux et la connaissance de la science saisissant l'objet « nature » par convention supporte une autre raison politique sous le principe de la loi de l'évolution :

> D'après Comte, nous dit Spencer, la société la plus parfaite est celle où le *gouvernement* a atteint son plus grand développement ; – où les fonctions distinctes sont, beaucoup plus qu'elles ne le sont maintenant, soumises à une réglementation publique ; – où la hiérarchie fortement organisée et armée d'une autorité reconnue dirigera toute chose ; – où la vie individuelle sera subordonnée en grande partie à la vie sociale[83].

Spencer fixe une limite politique et philosophique sans détour possible, et ceci complète ce que nous avancions en ouverture sur les deux libertés :

> Selon moi, au contraire, l'idéal vers lequel nous marchons est une société où le *gouvernement* sera amoindri autant qu'il peut l'être, et la liberté augmentée autant qu'elle peut l'être ; où la nature humaine sera, par la discipline sociale, façonnée à la vie civile de manière à rendre inutile toute répression extérieure, et à laisser chacun maître de lui-même ; où le citoyen ne souffrira aucune entrave à sa liberté, excepté celle qui est nécessaire pour assurer aux autres une liberté égale ; où la coopération spontanée qui a développé notre système industriel, et qui continue de le développer avec une rapidité toujours croissante [due à la concurrence], aura créé des agences pour l'exercice de presque toutes les fonctions sociales, et n'aura laissé pour tâche à l'action gouvernementale d'autrefois que celle de sauvegarder la liberté et de rendre possible cette coopération spontanée ; où le développement de la vie individuelle n'aura d'autres limites que celles qui lui sont posées par la vie sociale, et où la vie sociale

---

[82] *Ibid*.
[83] *Ibid*., p. 121.

> n'aura d'autre but que celui d'assurer le libre développement de la vie individuelle[84].

Spencer reconnaît l'autorité de Comte sur de nombreux points d'analyse, bien qu'il affirme s'en écarter sur les principes fondamentaux. Le projet éducatif spencérien ressort encore comme l'assise du progrès des sociétés : « j'ai essayé de démontrer par de nouvelles preuves la doctrine d'après laquelle l'éducation de l'individu doit s'accorder, dans son objet et dans sa marche, avec l'éducation du genre humain considérée historiquement »[85]. Spencer va suivre le positivisme de Comte lorsque ce dernier parle de la nécessité d'une nouvelle classe de savants et va abonder dans le même sens lorsqu'il est question du nouveau besoin d'un consensus social. Ceci explique que Spencer va accepter le néologisme « Sociologie » dans la suite de Comte, mais « qu'importe que l'on s'accorde sur les points secondaires lorsqu'on est en désaccord sur les principes fondamentaux ? »[86]. Spencer explique aussi dans *Classification des sciences* pourquoi il n'entend pas les termes de statiques sociales et de dynamiques sociales avec la même acception conceptuelle que celle contenue dans la théorie de Comte :

> Maintenant que je comprends l'application que Comte a faite des mots *statique* et *dynamique* aux phénomènes sociaux, je me contenterai de dire que, tout en comprenant parfaitement comment, par une extension légitime du sens qu'ils ont de mathématiques, l'un peut être employé pour indiquer *les fonctions sociales en équilibre*, et l'autre pour indiquer *les fonctions d'un état hors d'équilibre*, je suis tout à fait incapable de comprendre comment les phénomènes de *structure* peuvent être impliqués dans l'un plutôt que dans l'autre[87].

---

[84] *Ibid*., p. 121-122. Voir Becquemont et Ottavi, « Prophète en son pays : Spencer dans le monde anglo-saxon », *op. cit*., p. 25-46.
[85] Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit*., p. 124.
[86] *Ibid*., p. 125
[87] *Ibid*., p. 129.

Et de ce sens critique, il est possible de comprendre l'ensemble de la philosophie spencérienne lorsqu'il explique comment les agrégats interagissent en société au nom d'un principe universel d'équilibre des forces et des distances égales entre ces forces. À la base du raisonnement moral de Spencer et de sa loi générale de l'évolution, toute liberté et tout principe sociopolitique s'insèrent dans une dynamique à la fois statique et mouvante sous-jacente à une loi de la cause et de son effet[88]. Cette dynamique de la loi évolutionniste s'inscrit donc dans une « mécanique » naturelle, bien que les rapports de force soient permanents dans la nature et que la recherche de l'équilibre soit perpétuellement rendue nécessaire par une conception concurrentielle des rapports humains entre l'organique et l'inorganique. On reconnaît ici l'influence de Lamarck sur Spencer :

> Les unités de tout agrégat matériel sont en équilibre lorsque toutes agissent et réagissent les unes sur les autres de tous côtés et avec des forces égales. Un changement dans leur état implique dans les unes l'action de certaines forces qui ne sont pas contre-balancées par des forces égales dans les autres. L'état de repos implique entre elles l'équilibre des forces : – implique, si elles sont homogènes, l'égalité de distances entre elles ; – implique que toutes se maintiennent dans leurs sphères respectives de mouvement moléculaire. Pareillement entre les unités qui composent une société, la principale condition d'équilibre consiste dans la pondération des forces qu'elles s'opposent les unes aux autres. […] Loin de prétendre, comme Comte, que la réorganisation sociale doit avoir lieu par la philosophie, on y prétend que cette réorganisation n'aura lieu que par les effets accumulés de l'habitude sur le caractère ; on y prétend qu'il faut non étendre, mais restreindre le contrôle de l'autorité sur le citoyen, et que l'idéal auquel il faut tendre est, non un nationalisme, mais un individualisme plus prononcé[89].

---

[88] La Loi générale de l'évolution chez Spencer est directement applicable à la morale : « Évidemment l'adaptation initiale d'un acte à une fin, inséparable de tout le reste, doit être comprise avec ce reste sous un même nom général, et nous passons évidemment par degrés de cette simple adaptation initiale, qui n'a pas encore de caractère moral intrinsèque, aux adaptations les plus complexes et à celles qui donnent lieu à des jugements moraux ». Dans Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit.*, p. 7. Notons que Piaget adoptera la même position et la même compréhension du développement moral associé au développement intellectuel, allant du simple au complexe et de l'indifférencié au différencié, pour parler du jugement moral, à partir de son concept d'égocentrisme.

[89] Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit.*, p. 129-130.

Pour Spencer, les sociétés industrielles résultent d'un progrès dans l'instabilité de l'homogène. Selon lui, l'intégration est le processus primaire, et la différenciation le processus secondaire. Politiquement, cette idée du dépassement généalogique de la théorie sociologique comtienne est calquée sur son modèle évolutionniste : « Sans perdre mon aversion à l'égard de certaines institutions, croyances, ou manières de sentir barbares, je compris mieux la nécessité de les considérer avec calme comme ayant été les meilleures dans les temps et les lieux où elles se produisirent, et comme des phases par lesquelles il fallait inévitablement passer au cours de l'évolution sociale »[90]. L'ère industrielle impose donc dans l'instabilité une transformation des fonctions sociales et politiques à partir des transformations des structures productives et morales : « Nous sommes ainsi arrivés à ce corollaire que la conduite obtient une sanction morale à mesure que les activités, devenant de moins en moins militantes et de plus en plus industrielles, sont telles qu'elles ne nécessitent plus ni injustice ni oppositions mutuelles, mais consistent en coopérations, en aides réciproques, et se développent par cela même »[91]. Une fois cette complexification des structures et des fonctions achevée, devenue naturelle dans sa forme industrielle, il ne reste plus qu'à laisser aller la nature de l'humanité nouvelle, puisque la morale adaptée à son milieu va toujours produire les meilleurs résultats.

### 1.3 Les fonctions politiques d'une morale libérale « naturelle » ou la morale des peuples

Les principes philosophiques, évolutifs et « positifs » de Spencer servent à penser l'ère industrielle afin de traiter des fonctions politiques d'une économie libérale et morale. Chez ce penseur, la question du libéralisme ne se réduit pas au processus

---

[90] Tort, « Herbert Spencer », *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, *op. cit.*, p. 4100
[91] Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit.*, p. 15-16.

d'échange et à la correspondance des actions sur les milieux industriels en vue de la réalisation d'une fin. À titre d'exemple, en parlant du développement du rotifère[92] (ce qui ne l'empêche pas d'établir un lien avec les individus et les sociétés), Spencer parle plutôt d'une adaptation des moyens aux fins : « En adaptant mieux ses actions à des fins, il se rend ainsi plus indépendant des faits extérieurs et assure sa conservation pour une plus longue période »[93]. Cette adaptation des moyens aux fins relève aussi d'un positionnement politique. En ce sens, depuis le milieu du XIXe siècle, jusqu'à nos jours, les tendances dans l'économie politique à devoir joindre les politiques libérales et l'économie de marché se sont « naturalisées »[94]. De plus, la conception de l'éthique et de la morale ne signifie pas la même chose pour tout le monde : « L'expression "la morale", en français contemporain, désigne surtout une réflexion sur *ce qui doit être* ; le mot anglais "*morals*" désigne principalement (mais pas toujours) l'étude de *ce qui est* »[95]. Entre les libertés des individus reconnues par les privilèges accordés, acquis, et

---

[92] Un *rotifère* est un crustacé aquatique minuscule de la classe des invertébrés microscopiques, généralement aquatiques, appartenant à l'embranchement des Aschelminthes.

[93] *Ibid*., p. 8.

[94] Il est utile de signaler ici ce que nous entendons par politiques « libérales ». Ainsi, « [s]'il faut éviter de confondre le libéralisme classique (ce que Smith, Turgot et Jefferson ont proposé) avec l'acception courante du mot "libéralisme", il convient aussi de savoir situer cette famille de pensée par rapport à certains autres courants politiques, qui, dans l'histoire moderne, ont aussi revendiqué *plus de liberté*. De ce point de vue, le *libéralisme classique* est souvent confondu avec deux autres familles de pensée : l'une que l'on pourrait appeler *prélibérale* et qui a préconisé, en quelque sorte, trop peu de liberté, et l'autre, que nous appelons ici *ultra-libérale* et qui en a préconisé excessivement », dans Vergara, *Les fondements philosophiques du libéralisme. Libéralisme et éthique*, *op. cit*., p. 9. Herbert Spencer doit être classé dans la catégorie des *ultra-libéraux*. Ces derniers « tendent à refuser presque tout rôle à l'autorité publique, non seulement dans l'économie proprement dite, mais encore dans l'éducation, la santé et même dans les infrastructures collectives, fonctions de l'État que les plus réputés des libéraux classiques souhaitaient élever au niveau d'une véritable science appliquée ». *Ibid*., p. 11.

[95] Ibid., p. 54. Vergara explique cette distinction entre « éthique » et « morale » en affirmant qu'il est difficile de comprendre les écrits des penseurs anglais (Smith, Hume, Locke, Mill et Sidwick) en prenant la morale de ce qui est pour ce qui doit être. Pour Vergara, le mot « éthique » se comprend autour de trois « idées » : « 1) D'abord, il désigne l'étude de cette partie du comportement humain qu'on appelle "les mœurs" ou "la conduite" tel que ce comportement se manifeste dans les différentes sociétés. […] 2) Mais "éthique" désigne aussi l'*étude des jugements de valeur* que les hommes forment sur la conduite et les mœurs (sur leurs propres mœurs et sur celles des autres). […] 3) Le mot "éthique" désigne, en troisième lieu, la réflexion sur la *nature* ou l'*essence du bien et du mal* (ce que les Anglais appellent *right* et *wrong*). » *Ibid*., p. 50-51. L'auteur explique que la troisième acception désigne *ce qui doit être* et *ce que nous devons faire* alors que les deux premières idées désignent une discipline de *ce qui est*. Dans les écrits de Hume et de Bentham, nous pouvons en dire autant de Spencer, « morals » devraient

celles de la société (comprise comme totalité en vertu de la conception institutionnelle naissant dans différentes formes du droit naturel), les perceptions de l'autorité législative et politique ont rapidement été dépeintes en Angleterre comme des formes coercitives et artificielles, archaïques, faisant de l'intervention humaine un empêchement irrémédiablement lié à une limitation des libertés individuelles[96].

La question des fonctions, des structures et des valeurs rendues plus complexes à partir de l'industrialisation puise donc ses fondements dans le cours même du développement moderne des « écoles » libérales telles qu'elles se développent en Angleterre et en Amériques. Comme l'explique Michel Freitag lorsqu'il parle des variations des Droits selon la classe sociale :

> ce que la modernité a de particulier en Angleterre et que celle-ci va léguer à l'Amérique, c'est une manière empirique de résoudre les problèmes sociopolitiques et de consolider rétrospectivement, en les intégrant dans l'idée d'une Constitution inviolable de la société, toutes les solutions trouvées aux conflits, tous les « accords » partiels et transitoires conclus entre le pouvoir et les diverses catégories sociales qu'il reconnaissait, toutes les Chartes concédées circonstantiellement par lui et tous les Droits qu'il reconnaissait comme une possession inaliénable des sujets, variant avec la nature sociale de ceux-ci[97].

---

être traduit le plus souvent « par "mœurs", parfois par "morale" et parfois par "les mœurs et la morale" ». *Ibid*., p. 54.

[96] En revenant encore une fois sur la distinction entre sociétés militaires (coercitives) et sociétés industrielles (coopératives), Spencer précise comment il pense cette distinction « moralement » : « Il ne faut pas confondre, écrit-il, la société industrielle avec une société industrieuse… Ce n'est pas par le fait de la diligence de ses membres qu'une société est industrielle au sens que nous donnons à ce mot, c'est par la forme de coopération dans laquelle les membres de cette société accomplissent leurs travaux, que la somme en soit grande ou petite. On comprendra mieux cette distinction en remarquant que, au contraire, il peut y avoir et qu'en fait il y a une grande industrie dans des sociétés bâties sur le type militaire ». Dans Jean Cazeneuve, « Société industrielle et société militaire selon Spencer », *Revue française de sociologie,* 1961, 2-2. Guerre – Armée – Société, p. 49. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_2_5926, le 3 novembre 2015. Ce passage cité a été repris de l'ouvrage de Herbert Spencer, *Principes de sociologie*, tome III, Paris, Baillière, 1888, p. 804.

[97] Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *op. cit*., p. 140-141. Dans une note, ce sociologue spécifie : « La Constitution anglaise n'est pas écrite comme telle, elle ne fait qu'intégrer quelques actes écrits (*Magna Carta*, *Habeas Corpus*, *Bill of Rights*) dans

Les violences et les coutumes anglaises revêtent l'habit de la transformation politique en passant par un contrôle des luttes sociales afin d'assurer une constance sociétale à partir d'une série de mesures « correctives », dans un construit historique, autour du mode « judiciaire ». L'esprit de l'intervention judiciaire chez Herbert Spencer pour décrire la principale fonction de l'État s'inscrit également en ce sens. En effet, « [d]ès 1842 dans ses lettres rassemblées dans *The Proper Sphere of Governement*, il plaide pour un "État régalien" réduit aux fonctions de police, de justice, de diplomatie et à l'armée. Il défend un État minimal garant de la justice et des libertés, et dégagé de toute gestion de droits sociaux ou économiques »[98]. De cette manière, si les individus possèdent des droits « supérieurs » sur lesquels l'État ne doit pas intervenir, Spencer comprend ces droits individuels comme des droits acquis dans un certain droit naturel : « [d]'où d'ailleurs, nous dit Freitag, ce caractère beaucoup plus judiciaire que politique des assemblées médiévales, et l'importance que prendra dès lors la question de la transformation du droit – ou de la formation du droit au milieu du système des droits – et le contrôle de celle-ci »[99].

La question de l'État régalien pour Spencer suit donc une logique qui radicalise en quelque sorte les effets des interventions publiques et législatives. Il s'agit d'entendre cette radicalisation « fonctionnaliste » de l'État chez Spencer à partir de sa conception de la société comme *superorganisme*. En suivant une évolution propre, les législations politiques « artificielles » modifient les structures naturelles des droits des individus. Il est au contraire primordial pour Spencer de faire primer les intérêts individuels comme des droits absolus (pour une société non militante et non militaire)[100]. C'est d'ailleurs cette conception basée prioritairement sur l'économie et

---

l'ensemble de la tradition judiciaire qui la constitue. C'est donc une constitution judiciaire plutôt que politique. *Ibid*, n. 33.

[98] Spencer, *L'individu contre l'État*, *op. cit.*, p. 13.

[99] Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *op. cit.*, p. 125.

[100] Cazeneuve nous aide à comprendre ce qu'entend Spencer lorsque ce dernier décrit les types sociaux à l'intérieur des sociétés militaires et industrielles. Notons au passage que cette typologie spencérienne

sur ce que les sciences industrielles ouvrent comme possibilités nouvelles de bien-être que Spencer critique les formes conservatrices et le socialisme comme appartenant à des sociétés d'un type militaire[101]. Dans la fin des *Principes de sociologie*[102], on rencontre à nouveau l'idée d'une décentralisation fonctionnelle, structurelle, morale et économique (par le jeu concurrentiel), devenue nécessaire, sous les rapports de forces exercés par l'impulsion dynamisante des intérêts privés plus coopératifs. Spencer parle aussi de l'intégration accrue des fonctions et des moyens pour médiatiser les rapports différenciés de production entre les moyens (outils, techniques) et les fins (morales) dans le but de « gérer » les activités et les espaces productifs sous ces mêmes impératifs évolutifs illustrant le progrès des civilisations. C'est donc l'instabilité provoquée par les transformations industrielles qui réclame une nouvelle morale et cette nouvelle morale doit être fondée sur les pratiques scientifiques et techniques de l'industrialisation[103].

---

se rapproche chez Cazeneuve des idéaltypes de Weber. On peut lire, « il est possible de décrire pour chacun des types un modèle théorique. Disons, pour résumer, que la société militaire se caractérise par la subordination étroite des individus à la société, par des règles non seulement négatives, mais positives, par une tendance à la tyrannie politique et à l'autarcie économique, par la coopération obligatoire. Inversement, la société industrielle défend l'individualité, indique seulement aux hommes ce qu'ils ne doivent pas faire, non ce qu'ils doivent faire, remplace le statut par le contrat, favorise le libre-échange, tend vers le régime représentatif et encourage la coopération volontaire ». Dans Cazeneuve, « Société industrielle et société militaire selon Spencer », *op. cit.*, p. 51.

[101] On peut lire Musso dans son introduction à l'ouvrage *L'individu contre l'État* : « Chez Comte comme chez Spencer, écrit Jean Cazeneuve, l'industrie "*englobe tout ce qui contribue à maintenir, accroître ou répandre le bien-être matériel, et par conséquent, comprend aussi bien le commerce et l'agriculture que les fabriques et les usines*". Est donc défini comme "industriel" par Spencer tout ce qui n'est pas une organisation sociale guerrière et militaire construite sur l'obéissance. Dans les sociétés militaires, les États interviennent en tous domaines, alors que dans les sociétés pacifiques et industrielles, l'État a un pouvoir limité : "*La doctrine selon laquelle il y a une sphère limitée où l'intervention de l'État est légitime est une doctrine naturelle à un type de société pacifique et dominé par des préoccupations économiques" ».* Dans Spencer, *L'individu contre l'État*, *op. cit.*, p. 17.

[102] Voir Spencer, *Les institutions professionnelles et industrielles, fin des Principes de sociologie*, *op. cit.*

[103] Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit.*, Spencer explique également en quoi il n'est pas un utilitariste dans le sens classique du terme : « Tant que l'on se contente de reconnaître *quelque* relation entre une cause et un effet dans la conduite, au lieu de reconnaître *la* relation, on n'a pas encore donné à la connaissance sa forme définitivement scientifique. Jusqu'à présent, les utilitaires ne tiennent pas compte de cette distinction, même lorsqu'elle leur est signalée ; ils ne comprennent pas que l'utilitarisme empirique est seulement une forme de transition qu'il faut dépasser pour arriver à l'utilitarisme rationnel. » *Ibid.*, p. 47. Pour lire une critique de la morale spencérienne, voir Jean Halleux, *L'Évolutionnisme en Morale. Étude sur la Philosophie de Herbert Spencer*, Paris, Félix Alcan, 1901.

Spencer favorise une dynamique de développement des sciences biologiques, des sciences psychologiques et des sciences sociales pour expliquer la morale future attendue. À savoir, les conceptions de « continuité, de complexité et de contingence dans la causalité, aussi bien que la conception de causalité fructifiante[104], lui sont communes avec la science de la société »[105]. De cette manière, l'industrialisation des sociétés est directement associée aux développements de ces dernières au nom de la science et des progrès en matière de morale et d'innovations. On peut dire que « [l]'homme de la société technologique doit être un producteur, et cela non seulement dans le domaine industriel, mais aussi bien dans l'ordre intellectuel, artistique, politique et même religieux (on demande sans cesse des "idées neuves", des "valeurs nouvelles", une "nouvelle philosophie", des découvertes scientifiques) »[106]. C'est l'instabilité de l'homogène qui permet ces transformations inévitables. D'une certaine manière, la pensée de Spencer s'inscrit dans un nouvel ordre « anthropologique » qui voit la société moderne passer d'un mode traditionnel ou les croyances et la métaphysique dominent, à une société plus complexe favorisant l'essor d'une plus grande reconnaissance de l'individualité. Ce progrès résulte aussi de l'intégration des différentes conceptions du monde physique ou géologique pour comprendre l'hétérogénéité croissante des sociétés et des pratiques scientifiques. Pour Spencer, le fait de marcher vers une idée complète de l'évolution organique et inorganique est un processus de l'évolution en lui-même.

---

[104] Le concept de la « causalité fructifiante » renvoie chez Spencer à une accumulation par transmission des caractères acquis : « En effet, les corps vivants, qui se distinguent des corps non-vivants en ce qu'ils se propagent, s'en distinguent aussi en ce que chez eux certaines actions s'accumulent au lieu de se dissiper comme chez les autres. Non-seulement les organismes, pris dans leur ensemble, se reproduisent, de sorte que par leur multiplication, de faibles commencements peuvent amener de grands résultats ; mais encore il en est de même de leurs composants, qu'ils soient normaux ou morbides ». Dans Spencer, « Discipline », *Introduction à la science sociale*, *op. cit.*, p. 347.

[105] *Ibid.*, p. 349-350.

[106] Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Hurtubise, 1992, p. 270. Quelques pages plus loin ce sociologue explique qu'il est normal « que la *valorisation de l'instruction* aille de pair avec la rationalité et la foi en la science : la première est la voie et la condition des secondes. De fait, c'est dans la société technologique que le système scolaire s'est le plus développé, le plus étendu et qu'il s'est le plus distingué de l'institution familiale ». *Ibid.*, p. 280.

Allant du simple au complexe, les sociétés industrielles suivent ainsi la voie toute tracée des procédures d'unification interne de l'Angleterre situées entre les intérêts des assemblées locales et celles du Parlement. L'unification peut ainsi se produire en Angleterre sans révolution : « Le mouvement d'ensemble était alors simplement harmonisé par la constitution d'une jurisprudence commune sous l'égide de la justice royale »[107]. Spencer ajoute dans un autre texte que « [l]a liberté est le prix d'une vigilance éternelle »[108]. Il ne rejette pas les institutions formelles, plus que la volonté des agrégats constituant réellement et dynamiquement les sociétés. Cette volonté imposée ne doit pas être dictée d'en haut par quelques personnes puissantes qui répondent et qui répandent des lois et des règles sur la majorité du bas à partir de leurs intérêts égoïstes. La vision spencérienne ne fait rien d'autre, semble-t-il, que de reprendre cette croyance d'une abolition des « classes sociales » en les « hiérarchisant » sur une échelle évolutionniste non conventionnelle[109]. C'est également dans cette voie théorique que la Science et la Nature deviennent pour lui des sources de croyances nouvelles et qu'elles constituent une « nouvelle religion », puisque les inégalités de nature ne sont pas les inégalités instituées des hommes.

---

[107] Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *op. cit.*, p. 126.
[108] Spencer, « Les Américains », *op. cit.*, p. 117.
[109] Freitag explique que « [l]'entente qui s'est lentement négociée et consolidée directement sur le terrain entre les catégories sociales dominantes de l'ancien régime aristocratique et celles du nouveau régime bourgeois de la société a été payée par le rejet des pauvres et des déracinés, et par leurs révoltes locales finalement impuissantes. Et ces classes exclues, ces ongles bleus, ces "classes dangereuses", ces *underdogs*, ne se sont guère exprimées politiquement en Angleterre comme elles l'ont fait en France pendant la révolution ; leur expression, ce sont les rêves du pays de Cocagne et de l'"utopie anglaise", et les chansons du peuple (dont Brecht se souviendra dans *l'Opéra de quat' sous*, *Vier Groschen Oper*) ». Dans Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *op. cit.*, p. 121-122.

a) L'ennemi extérieur, le patriotisme et la coopération volontaire

Une fois ces particularités du libéralisme anglais exposées, nous pouvons poursuivre l'analyse afin de cerner l'originalité et la profondeur des théories spencérienne en remarquant ce qu'il y a d'original et de traditionnel dans ses écrits en comparaison de ses contemporains. Déjà, on avance que « la notion de fonction sociale, la notion de régulation sociale, l'analogie organiciste qui tiennent une si grande place chez Durkheim viennent tout droit de Spencer. De même proviennent de Spencer les théories de la différenciation et de la division du travail, comme la notion de *densité* »[110]. En pensant son époque, Spencer critique les législations parce qu'un « effet *volontaire* de correction peut entraîner à son tour des effets *involontaires* »[111]. Cette conséquence *involontaire* des actions ne peut pas être « prévue », et les actions rendues négatives par la force des choses provoquent toujours l'effet inverse de ce qui est prescrit au départ. Le *droit* est ainsi perpétuellement en changement, puisqu'il s'apparente à de « simples procédures » empiriquement justifiables, non pas par le biais des conventions humaines, mais par les influences autorégulatrices qui déterminent les conditions quotidiennes ainsi que leurs conséquences. La personne devient libre d'agir ou non en préconisant le droit de non-empiètement de sa liberté sur la liberté des autres.

La pensée de Spencer doit être replacée dans son époque. Sous sa plume, il s'agit d'un puritanisme dur qui veut enrayer le mal et le mensonge. Dès les années 1840, il expose que son objectif est de comprendre par le biais de la science les sources du bien et du mal. Dans son chapitre intitulé « Les préjugés de l'éducation », il débute par cette

---

[110] Raymond Boudon et François Bourricaud, « Herbert Spencer ou l'oublié », *Revue française de sociologie*, 1984, 25-3, p. 347. Notons que ces auteurs soulignent très bien le côté non mécanique de la sociologie spencérienne. Selon eux, il convient de comprendre les catégories sociologiques et la Loi de l'évolution comme des idéaltypes, un peu à la manière de Weber.
[111] *Ibid*.

différenciation de la religion de l'amour et de la religion de la haine. Le but de Spencer est de produire une pensée philosophique synthétique de la bonne conduite.

Son modèle philosophique suit sa loi de l'évolution et propose de comprendre le passage héréditaire (la continuité) et l'adaptation continuelle aux conditions de l'environnement, pour chaque individu (la discontinuité), comme une double influence conditionnant en retour l'individu dans sa capacité à assimiler les actions et les mœurs du milieu tout en s'adaptant aux changements. La capacité adaptative devant les changements infinis des sociétés complexes devient l'un des seuls critères pour se représenter l'individu et la société. Les conduites peuvent ainsi devenir les objets de diverses observations selon des valeurs partagées. En rapprochant les sociétés militaires et l'autoritarisme, où le pouvoir s'exerce et réduit la liberté individuelle, Spencer peut affirmer que « de même que le vrai Libéralisme dans les temps passés luttait contre le monarque qui prétendait exercer une autorité illimitée, de même de nos jours le vrai Libéralisme luttera contre le Parlement qui voudra s'emparer d'une pareille autorité »[112]. Un peu plus loin, il dit que « [l]'une des vérités politiques les plus familières c'est que, dans le cours de l'évolution sociale, la coutume précède la loi ; et que la coutume, une fois solidement établie, devient loi en recevant la consécration officielle et une forme définie »[113].

Pour illustrer le côté « synthétique » de sa philosophie, nous ajoutons que dans son ouvrage sur l'éducation, Spencer explique que l'organisation est en elle-même science. Quelques années après cette remarque sur l'influence scientifique grandissante du devenir des sociétés, il conçoit l'organisation sociale par l'agrégation et par l'édification d'une structure sociale préalablement construite sur les bases morales des activités individuelles. À l'instar de l'organisme biologique, l'organisme social ne peut

---

[112] Spencer, *L'individu contre l'État*, *op. cit.*, p. 43.
[113] *Ibid.*, p. 44.

apparaître que par un premier mouvement l'amenant vers une différenciation « dont le résultat est de rendre la portion périphérique distincte de la portion centrale »[114]. Ainsi, il n'y a pas de séparation complète entre la production et les échanges au même titre qu'il n'y a pas de séparation complète entre l'élément régulateur et l'élément opératif malgré le fait qu'il y ait une différenciation agissante. Dans une analogie de la complexification des corps sociaux et politiques, le philosophe explique sa conception sociologique du progrès des mœurs :

> À la suite de la différenciation que nous avons notée entre l'élément régulateur et l'élément opératif, on verra la diversité de ces deux éléments s'accuser de plus en plus par la manière dont ils se comporteront : au sein de l'élément opératif se développeront peu à peu des agents grâce auxquels se coordonneront les opérations relatives à la production, à la distribution et aux échanges, tandis que la coordination de l'autre élément restera dans les conditions primitives. […] On peut donc dire que de l'agent coordonnateur chargé primitivement de fonctions indivises, peuvent sortir plusieurs agents coordonnateurs qui se partagent les fonctions du premier. Ces nouveaux agents obéiront à la même loi que celui dont ils sont issus. Simples à l'origine, ils iront toujours en se ramifiant et deviendront une organisation complète, administrative, judiciaire, ecclésiastique ou militaire, qui possèdera sa hiérarchie et sa vie propre[115].

Cette explication, à la fois de la division du travail et de la complexification des organismes et des sociétés perçues comme des *superorganismes*, donne l'impression d'un besoin de lutter contre la trop grande concentration des pouvoirs dans les mains d'un seul groupe (ou d'une seule personne). Ensuite, pour revenir au texte « Les préjugés de l'éducation », où Spencer y analyse l'importance de la guerre pour les innovations et le progrès (l'évolution sociale), il différencie deux religions pour étayer ses analyses : la religion de l'amour et la religion de la haine[116]. Dans un passage qui aborde cette idée déjà exposée de la différenciation traditionnelle et de la nécessaire

---

[114] Spencer, *Introduction à la science sociale*, *op. cit.*, p. 64.
[115] *Ibid.*, p. 65.
[116] Cette différenciation renvoie directement à la différenciation psychologique de la personnalité égoïste et de la personnalité altruiste.

« transaction » entre deux nécessités opposées, entre l'ennemi extérieur et l'ennemi intérieur, il affirme

> [d]'un côté que la société [doive] se défendre contre ses ennemis extérieurs. De l'autre côté, il faut qu'il y ait entre les citoyens une coopération qui n'est possible qu'autant que les bons rapports d'homme à homme créent une confiance mutuelle. Si la première nécessité ne reçoit pas satisfaction, la société disparaît : elle s'éteint ou bien elle est absorbée par une société conquérante. Si l'autre nécessité est méconnue, il ne peut y avoir ni division du travail, ni échanges de services, ni perfectionnements industriels, ni accroissement de la population, en un mot aucun de ces progrès par lesquels seule une société devient assez forte pour vivre[117].

Ce double ordre posé entre l'ennemi extérieur et la coopération volontaire intérieure autorise Spencer à faire reconnaître qu'une société stable rencontre un autre ordre qui se divise dans les premières phases de l'organisation autour de la subordination politique et du patriotisme. Selon Spencer, « [l]es deux sentiments travaillent de concert à produire la cohésion sociale sans laquelle il ne saurait y avoir ni coopération, ni organisation. Une nationalité ne devient possible que par le sentiment que ressentent les unités à l'égard du tout qu'elles composent »[118]. Nous devons souligner sur cet élément que sa pensée est plus complexe que ce que d'autres penseurs ont bien voulu le laisser croire. Par exemple, dans le texte « Les préjugés du patriotisme », il explicite le besoin de sortir du conformisme pour agir sur les dysfonctionnements des sociétés :

> Chaque fois qu'il y a dissidence avec une croyance reçue, quelle qu'elle soit, il y a *non-conformisme*. […] N'est-il pas évident que si l'on ne s'écartait jamais de ce qui existe déjà, qu'il s'agisse de politique, de religion, de convenances, ou de n'importe quoi, il ne saurait y avoir de progrès ? […] La subordination est certainement essentielle […], mais l'insubordination, elle aussi, est certainement essentielle au progrès. Dans un agrégat social comme dans tout autre, il y a deux

---

[117] *Ibid*., p. 194.
[118] *Ibid*., p. 222.

> extrêmes fatals à l'évolution : la rigidité et l'incohérence. Une plasticité moyenne, voilà la bonne condition[119].

Spencer nous dit que les institutions doivent s'adapter elles aussi aux conditions d'apparition et d'appropriation des changements.

b) Les fonctions industrielles : internationalisme dans la séparation-intégration des productions

La séparation qu'effectue Spencer entre « coopération intérieure » et « ennemi extérieur » doit donc être comprise dans sa théorie à partir de l'hétérogénéité croissante des fonctions et des rôles individuels dans les sociétés industrielles. Si la Loi générale de l'évolution est due à l'instabilité de l'homogène, le mouvement et les forces deviennent les causes des transformations entre l'organique et l'inorganique. Le *superorganisme* social se transforme quant à lui en organisateur de cette instabilité. Pour l'individu comme pour le social, l'intégration permet l'équilibration des fonctions et des rôles dans une juste répartition naturelle de la complexité. Or, cette séparation-intégration de la division du travail s'avère partiellement valable pour les nations. C'est ce qui fait dire à Spencer (et ce sera le sens entendu de l'internationalisme, puis de la mondialisation et enfin de la globalisation qui se réaliseront par phases, comme conditions « évolutives » tout au long du XX^e^ siècle) que la division du travail et des productions doit devenir un principe par le jeu concurrentiel. Dans un monde industriel qui tend à se globaliser, chaque nation doit produire selon ses ressources (humaines, matérielles) et ses besoins. Par la concurrence, les nations comprennent leur intérêt

[119] *Ibid*., p. 259. Nous voyons plus loin dans cette thèse comment ces propos annoncent le libéralisme idéologique et politique des XX^e^ et XXI^e^ siècles.

librement et peuvent s'insérer dans les échanges internationaux en ayant un rôle et des fonctions propres[120]. Pourtant, Spencer

> ne dit en aucune façon que l'anticipation de ces avantages [de la division du travail] soit la cause de la division du travail. Son hypothèse est plutôt que, lorsque des « circonstances » ou une évolution endogène font apparaître des conditions favorables en créant par exemple de nouvelles opportunités, comme nous dirions aujourd'hui, cela peut provoquer une modification et une intensification de la division du travail, qui a des chances de se maintenir en raison des avantages qu'elle assure à tous[121].

Dans l'évolution des sociétés, nous avons vu qu'il y a toujours un risque pour qu'elles redeviennent militaires. L'évolution naturelle des sociétés et les conséquences sur la matière organique et inorganique de forces extérieures modifient le caractère et le volume des transactions quotidiennes. Ces transformations font en sorte que l'homogène se complexifie sans cesse en subissant les effets multiples du milieu. Ces effets sont toujours variables et dynamiques :

> C'est en effet un thème constant chez Spencer que l'agrégation d'actions multiples entraîne des effets involontaires, lesquels peuvent ensuite être corrigés volontairement selon qu'ils sont perçus comme favorables ou défavorables. Et il souligne aussi qu'un effet volontaire de correction peut entraîner à son tour des effets involontaires. C'est pourquoi le droit — par lequel se manifestent ces interventions — est en évolution constante[122].

En combattant le pouvoir « divin des parlements », il critique l'élitisme de son époque et voit l'individu désarmé face à ce pouvoir législatif. On peut le saisir de la manière

---

[120] Ce qui nous permet de dire qu'il est incorrect de parler du néolibéralisme comme d'une nouvelle forme du capitalisme industriel. Il s'agit plutôt selon les principes libéraux de Spencer d'une causation-équilibration progressive des productions de biens et de services. Spencer parlait d'une évolution lente de l'industrie et de la morale entre les peuples. *Ibid*.

[121] Boudon et Bourricaud, « Herbert Spencer ou l'oublié », *op. cit*., p. 347.

[122] *Ibid*.

suivante : « dans la toute-puissance des majorités, Spencer pose deux limites à cette puissance : le droit naturel et le contrat d'association »[123]. Avant toute association par contrat, il y a toujours une base précontractuelle qui en légitime la portée. Sous ces motifs, l'État peut servir à maintenir une morale et un équilibre entre les citoyens, mais il ne doit pas intervenir sur les forces naturelles du marché économique qui va en se complexifiant. Lors d'un séjour aux États-Unis, Spencer discute de sa logique politique. Il insiste alors sur l'inefficacité des Constitutions de papier qui ne mesurent pas les conséquences des fondements passés lorsque ces derniers deviennent désuets :

> Il y a trente ans, quand nous discutions politique, un de mes amis anglais et moi, je défendais ces institutions, comme je l'ai toujours fait et le fais encore, et quand il invoquait contre moi le mauvais fonctionnement d'institutions semblables chez nous, je répliquais d'ordinaire que les Américains avaient eu leur forme de gouvernement par un heureux accident, non par un progrès normal, et qu'ils auraient à retourner en arrière avant de pouvoir avancer. Ce qui est arrivé depuis me semble avoir justifié cette opinion, et ce que je vois maintenant m'y confirme. L'Amérique montre, sur une échelle plus grande qu'il n'en fut jamais, que les « Constitutions de papier » ne fonctionnent pas comme on comptait qu'elles le feraient. La vérité […], que les Constitutions ne sont pas faites, mais qu'elles se font, ce qui fait partie de la vérité plus générale que les sociétés, dans toute organisation, ne sont pas faites, mais qu'elles se font, cette vérité une fois reçue met à néant l'idée que l'on peut faire fonctionner à son gré tout système de gouvernement artificiellement construit. Il est inévitable de conclure de là que si votre structure politique a été faite, au lieu de se faire, elle commencera immédiatement à se développer en quelque chose de différent de ce qui avait été projeté[124].

Quelques pages plus loin dans le même texte, Spencer ajoute que « [l]a liberté est le prix d'une vigilance éternelle »[125]. Encore une fois, il ne s'agit pas de rejeter

---

[123] Spencer, « L'individu contre l'État », *op. cit.*, p. 107.
[124] Spencer, « Les Américains », *op. cit.*, p. 114.
[125] *Ibid.*, p. 117. Pour Spencer, qui pense la liberté dans ses formes négatives (le droit de la personne sur le droit des choses), le social ne doit jamais exercer une contrainte obligatoire sur la personne. C'est donc la question de la volonté agissante entre l'individu et la société qui se retrouve renversée dans le raisonnement du droit anglais.

frontalement les institutions formelles, mais de les limiter face à la volonté des agrégats qui forment les sociétés.

Ceci contredit l'idée souvent répandue que Spencer a perçu les relations humaines et sociales comme des lieux de compétition dominés exclusivement par un principe naturel de la survie des plus aptes (*The survival of the fittest*). Ce principe est effectivement présent dans l'ensemble de son œuvre, mais il faut l'entendre à partir d'un principe sous-jacent de la non-intervention. Il a toujours et de manière constante défendu la « liberté d'entreprise et la liberté des échanges, le non-interventionnisme de l'État, l'individualisme radical, et, finalement le libre jeu de la concurrence en tous domaines, qu'il s'agisse d'inventions techniques, d'idées, de la survie même »[126]. Au nom d'une logique des lois naturelles et organiques, il refuse tout système d'assistance qui n'est pas volontaire[127]. On peut le lire à nouveau dans *Introduction à la science sociale* :

> Les événements que le témoin aperçoit à travers l'intérêt personnel, pécuniaire ou autre, nous arrivent peut-être encore plus défigurés que tous les autres. Il importe donc de ne jamais perdre de vue, que la plupart des faits qui servent de base aux conclusions des sociologistes et sur lesquels se fondent les législateurs, ont été considérés à travers un intérêt personnel. […] Organiser une société ou une agitation quelconque, c'est souvent un moyen de faire son chemin, tout comme d'organiser une compagnie industrielle. De même qu'aux États-Unis la politique est devenue un métier qu'on embrasse pour s'assurer un revenu, nous commençons à voir en Angleterre le philanthrope par profession, celui qui

---

[126] Dominique Ottavi, « Présentation », dans *Herbert Spencer, de l'éducation*, Paris, INRP, 2004, p. X.

[127] Nous pouvons toujours observer ce fonctionnement dans les sociétés du XXI^e^ siècle. En favorisant l'aide privée au détriment d'une aide publique concertée, il est toujours question d'opérer ce jeu des volontés agissantes entre l'individu privé et la société (sous la figure de l'État). Voir Joan Roelofs, *Foundations and Public Policy. The Mask of Pluralism*, Albany, State University of New York Press, 2003. Notons que la vision spencérienne de l'investissement social à partir du privé suit invariablement sa logique de la proximité des interventions afin de viser à une plus grande efficacité des ressources et des services à apporter au public. Pour lui, ce n'est pas dans les fonctions de l'État de prendre soin des moins nantis et des « nécessiteux ». Cela n'empêche pas l'interventionnisme étatique pour sauver les banques de la faillite lors de crises économiques comme celle de 2008.

> demande à la philanthropie de lui rapporter de l'argent, une position, ou les deux à la fois[128].

C'est sur la base de ces principes que Spencer a été dépeint comme l'un des premiers penseurs de la sociobiologie[129]. À travers ces traits et ces caractéristiques de sa théorie synthétique, on peut entrevoir qu'

> [e]n vertu de la tendance à la complexification de l'évolution, la vie sociale est elle aussi de plus en plus complexe ; il faut noter à ce propos que Spencer, bien qu'il ait été vivement critiqué par Durkheim, a préparé la théorisation par ce dernier de la division sociale du travail : en effet, c'est l'application du principe de la marche de l'évolution du simple vers le complexe qui a inspiré à Durkheim sa réflexion sur la complexification du travail dans la société industrielle[130].

Spencer a certainement exagéré la portée explicative de sa Loi générale de l'évolution. En cherchant à définir la liberté individuelle tout en cherchant à justifier les actions d'un pouvoir légitime afin de rendre compte des complexifications sociales d'un nouveau genre, il n'a pas su saisir les rapports inégalitaires et les nouvelles violences technocratiques qui se dessinaient[131].

Tort met le doigt et critique cette perspective dont nous avons esquissé les contours :

> Comprendre le contexte idéologique de cette époque de l'histoire d'Angleterre, ce n'est pas seulement percevoir cette première et fondamentale contradiction entre les principes libéraux affirmés comme des lois naturelles à l'intérieur de la

---

[128] Spencer, *Introduction à la science sociale,* op. *cit*., p. 86-87.
[129] Voir Patrick Tort, *Misère de la sociobiologie*, Paris, PUF, 1985.
[130] Ottavi, « Présentation », dans *Herbert Spencer, de l'éducation*, *op. cit*., p. XII.
[131] C'est dans ce contexte que la modernité de l'Angleterre prend un sens également nouveau en s'étendant jusqu'à l'Amérique émergente : « L'opposition la plus marquée qui va se dessiner ici entre l'Angleterre et l'Amérique portera donc sur le mode de constitution de l'*establishment* social qui assume le leadership sociétal : à l'*establishment* anglais ancré dans la tradition et l'héritage des droits et des privilèges se substituera en Amérique un nouvel *establishment* résultant directement et explicitement de l'entreprise et du succès, de la mobilité et de la puissance acquise dans tous les domaines valorisés de l'activité sociale ». Dans Freitag, « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *op. cit*., p. 147.

> métropole anglaise, et l'impérialisme aggravé qui caractérise la consolidation du pouvoir commercial de celle-ci dans le reste du monde. […] Au nom des principes libéraux et de la théorie des équilibres naturels, Spencer et certains partisans radicaux du « laisser-faire » s'opposeront au colonialisme et à la coercition politique exercée envers les peuples étrangers, ou encore à l'inégalité statutaire des femmes. Mais au nom des mêmes principes, l'ingénieur-philosophe et ses amis lutteront contre toute forme d'assistance aux pauvres et contre toute espèce d'intervention de l'État destinée à soulager la misère, de même qu'ils s'opposeront à toute législation nationale sur le travail, l'École ou la santé publique[132].

En plein essor de l'industrie en Angleterre et suivant des politiques coloniales à l'extérieur, les changements dans la production et les effets les plus négatifs de la concentration et de la spécialisation des tâches, régulièrement en relation avec la guerre, font dire à Spencer que le marché et son développement doivent suivre des lois naturelles. Pour lui, plus rivé dans ce passage sur la condition morale individuelle, ceux qui n'ont pas d'emploi et qui ne s'en trouvent pas, ce sont « simplement des vauriens qui, d'une manière ou d'une autre, vivent aux dépens des hommes qui valent quelque chose, des vagabonds et des sots, des criminels et des individus en voie de le devenir »[133]. Ce genre de passage a valu à Spencer d'être rejeté par de nombreuses personnes, dont son ami Thomas Huxley. Spencer néglige le fait que la poussée industrielle provoque une concentration des capitaux et une « agglomération en moyenne plus considérable de travailleurs, de sorte que la quantité des usines ou des manufactures s'accroit plus lentement que la quantité des employés »[134]. De plus, cette productivité en Angleterre doit trouver des lieux pour en écouler les surplus et les diverses productions, ce qui encourage le déploiement d'une force militaire à l'étranger. Selon lui, de la domination religieuse à la domination politique, le système

---

[132] Tort, « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », *op. cit.*, p. 31-32.
[133] Spencer, « L'esclavage futur », *op. cit.*, p. 47.
[134] William Ashley, *L'évolution économique de l'Angleterre*, Paris, Marcel Giard, 1925, p. 171.

des privilèges revêt la même nature coercitive, mais il est aveugle à la nouvelle culture capitaliste de la concentration des productions par des monopoles.

Dans un article intitulé « De la liberté à la servitude » et qui fut publié en 1892 comme introduction au volume *From Freedom to Bondage*, soit une série d'essais antisocialistes, Spencer expose autrement ce qui a été affirmé jusqu'ici :

> Car, dès que le régime du *contrat* est exclu, celui du *statut* est nécessairement adopté. Dès que la coopération volontaire est abandonnée, la coopération forcée doit y être substituée. Le travail doit avoir une sorte d'organisation, et si cette organisation ne naît point d'un accord avec une concurrence libre, il faut qu'elle soit imposée par l'autorité. Si différente qu'elle soit, en apparence et de nom, par rapport à l'ancien ordre d'esclaves et de serfs, travaillant sous des maîtres qui obéissaient à des barons, lesquels étaient vassaux de ducs ou de rois, le nouvel ordre qu'on a souhaité, constitué par des travailleurs sous des contre-maîtres [*sic*] de petits groupes, surveillés par des inspecteurs qui sont soumis à des directeurs locaux placés sous l'autorité de gouverneurs de districts, eux-mêmes soumis à un gouvernement central, doit être essentiellement basé sur le même principe[135].

En maintenant cette logique, même le roi dans un type de société militaire est esclave de ses moyens de contrôle. Ce dernier est d'autant plus libre s'il peut maintenir l'ordre en libérant tous les individus qui sont actifs sous sa puissance « symbolique ». Ce système par « degrés » est établi par une autorité qui vote des lois et qui assujettit les êtres inférieurs afin de maintenir le statut qui est le leur. Ce sont leurs règles qui dominent les mœurs et la morale ; ce sont leurs décisions qui obligent les personnes à faire le choix entre souffrir et être exclu. De notre point de vue, la critique de Spencer va plus loin, car elle considère toutes les formes de contraintes comme relevant d'un système centralisé à dominance exclusive. Le marché remplace alors les contraintes politiques à l'intérieur, et, surtout, à l'extérieur, par un laisser-faire qui s'autorégule

---

[135] Herbert Spencer, « De la liberté à la servitude », dans *Problèmes de morale et de sociologie*, Paris, Guillaumin et C^ie^, 1894, p. 90-91.

selon l'offre et la demande dans la spécialisation des productions. Les injustices sont toujours le fait d'une mauvaise application par les hommes des lois naturelles.

D'un autre côté, le principe de l'équilibre des forces oblige Spencer à affirmer que le marché doit avoir lui-même quelques principes organisateurs :

> Supposez maintenant que ce régime industriel volontaire, agissant spontanément, soit remplacé par un régime d'obéissance industrielle, rendu obligatoire par des fonctionnaires publics. […] Ajoutez à cela le personnel nécessaire pour les mines, les chemins de fer, les routes, les canaux ; les états-majors nécessaires pour la conduite des affaires d'importation et d'exportation, et l'administration de la marine marchande […] Joignez-y les administrations existantes de la poste, du télégraphe et du téléphone, et finalement celle de la police et de l'armée, par qui cet immense système régulateur consolidé doit être partout appuyé. Imaginez tout cela et demandez ce que sera la position des vrais travailleurs ? Déjà, sur le continent, où les organisations gouvernementales sont plus élaborées et plus coercitives qu'ici, il y a chroniquement des plaintes contre la tyrannie de la bureaucratie, la hauteur et la brutalité de ses membres. Cette unité mécontente dans l'immense machine sera obligée de se soumettre, ou de se démettre. La punition la plus douce de la désobéissance sera l'excommunication industrielle. Et si l'on forme, ainsi qu'on l'a proposé, une organisation internationale du travail, l'exclusion d'un pays entraînera l'exclusion de tous les autres : – l'excommunication industrielle sera synonyme d'inaction[136].

L'inaction des grands groupes d'intérêts rend l'inaction individuelle encore plus insupportable à ses yeux. Selon lui, « [l]es institutions libres ne peuvent être maintenues que par des citoyens dont chacun est prêt à s'opposer à tout acte illégitime, à toute tentative de domination, à tout excès officiel de pouvoir, quelque triviaux qu'ils semblent. Comme le dit Hamlet, il y a manière de "se disputer beaucoup à propos d'un féru", quand ce féru implique un principe »[137]. En reprenant la phrase de Thomas Jefferson déjà citée : « La liberté est le prix d'une vigilance éternelle », Spencer avance

---

[136] *Ibid*., p. 99-100.
[137] Spencer, « Les Américains », *op. cit*., p. 117.

que la vigilance doit d'abord être active à l'intérieur de la nation. Sans citer Rousseau et *le contrat social*, Spencer explique néanmoins quelques paragraphes plus loin : « La forme républicaine de gouvernement est la forme la plus élevée de gouvernement, mais à cause de cela même, elle exige le type le plus élevé de la nature humaine – type qui, à cette heure, n'existe nulle part »[138]. Dans le texte « Les Américains » Spencer se fait poser cette question : « Mais nous avons cru, monsieur Spencer, que vous étiez en faveur d'un gouvernement libre dans le sens de gouvernement à restrictions rares, et de laisser hommes et choses très indépendants, en faveur de ce qu'on appelle le *laisser-faire ?* » À la suite de quoi répond Spencer :

> C'est là un malentendu où persistent mes adversaires. Partout, tout en réprouvant l'intrusion du gouvernement dans les diverses sphères où les activités privées devraient être laissées à elles-mêmes, j'ai soutenu que, dans sa sphère spéciale qui est le maintien de rapports équitables entre les citoyens, l'action gouvernementale devrait être étendue et élaborée[139].

Dans *Introduction à la science sociale*, Spencer écrit également qu'il ne peut pas y avoir de progrès si l'on ne tient pas compte des aspects négatifs que tout changement produit. C'est par la disparition de la guerre que la paix sera rendue possible, « la paix est une cause plutôt qu'une conséquence »[140]. Et pour que cette cause soit possible, les sociétés doivent cheminer vers le type industriel pour que cette « cause » se réalise. Les types militaires et industriels fonctionnent à la manière de l'idéaltype wébérien. Ensuite, entre le type militaire et le type coopératif, Spencer conçoit les sociétés et les individus de ce deuxième type à partir de la nature, ce qui fait de la coopération le fondement d'une « nouvelle » nature chez l'humain. Ce réductionnisme moral contenu dans sa philosophie synthétique a été abondamment critiqué. Notons seulement que les « degrés » acceptables des interventions publiques et organisationnelles pour équilibrer

---

[138] *Ibid*., p. 119.
[139] *Ibid*., p. 119-120.
[140] Cazeneuve, « Société industrielle et société militaire selon Spencer », *op. cit*. p. 52.

les mœurs à partir du développement d'une science de la morale ne sont pas explicités et que chez Spencer la morale évolue sans cesse (tout comme le droit).

Enfin, une science de la morale doit tenir compte des libertés individuelles. Spencer admet donc la nécessité de se prévaloir de ses droits dès que la liberté individuelle se trouve entravée aux yeux de celui qui subit la contrainte. Dans la suite des choses, nous effectuons une synthèse critique de l'évolutionnisme spencérien à l'aide de la théorie sociologique durkheimienne.

## 1.4 La science de la morale, les actions et la philosophie des sociétés occidentales

Un travail sur la question épistémologique des processus et des contextes d'apparition de modèles scientifiques et de nouvelles croyances doit considérer les histoires telles qu'elles apparaissent à certaines époques. Bien que Spencer clame ses différences profondes avec Comte dans *Classification des sciences*, notamment en posant la classification de Comte entre les sciences abstraites et concrètes comme inadéquate, nous y reviendrons, les positions de ces deux penseurs se rejoignent autour de nombreuses conceptions, dont celle de la science, d'un rejet de la métaphysique, du besoin de fonder positivement une science sociale, etc. Voici ce que dit Comte des états de la science :

> Chacune de nos conceptions principales, chaque branche de nos connaissances, passent successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique ou fictif ; l'état métaphysique ou abstrait ; l'état scientifique ou positif. En d'autres termes, l'esprit humain, par sa nature, emploie successivement dans chacune de ses recherches trois méthodes de philosopher, dont le caractère est

> essentiellement différent et même radicalement opposé : d'abord la méthode théologique, ensuite la méthode métaphysique, et enfin la méthode positive[141].

Spencer n'accepte pas cette définition trop linéaire et non évolutive (Comte demeure très près du préformisme physiologique du XVIII^e^ siècle). Il entend plutôt parler du progrès de la pratique scientifique dans un sens dynamique, complexe et évolutionniste :

> Le progrès de nos conceptions et de chaque branche de nos connaissances est, du commencement à la fin, intrinsèquement le même. Il n'est pas vrai qu'il y ait trois méthodes philosophiques radicalement opposées ; il n'y a qu'une seule méthode qui reste toujours essentiellement identique avec elle-même. Depuis le commencement jusqu'à la fin, nos conceptions des causes des phénomènes ont un degré de généralité qui correspond à l'étendue des généralisations que les expériences déterminent ; et nos généralisations changent à mesure que les expériences s'accumulent. L'intégration des causes, regardées dans le principe comme multiples et locales, mais finalement regardées comme unes et universelles, est un procédé qui implique, il est vrai, le passage par tous les degrés intermédiaires entre ces deux extrêmes ; mais s'imaginer que les pas que l'on fait de l'un à l'autre sont des degrés par lesquels on s'élève ne peut être que l'effet de l'illusion[142].

Naomi Beck explique que « [s]elon Spencer, l'ensemble de vérités et de méthodes que Comte qualifie de "philosophie positive" est analogue à ce qui est désigné en Angleterre sous le nom de "philosophie naturelle" »[143]. C'est le philosophe Hamilton qui lui a permis de comprendre avec plus de clarté ces « principes fondamentaux de la science »[144]. Spencer tient donc à se distinguer de Comte pour des motifs politiques, mais également pour des raisons scientifiques. En effet, la raison républicaine se légitime par un État central fort et la liberté positive, alors que le parlementarisme

---

[141] Spencer, C*lassification des sciences*, *op. cit*., p. 110-111.
[142] *Ibid*., p. 111-112.
[143] Naomi Beck, *La gauche évolutionniste. Spencer et ses lecteurs en France et en Italie*, Franche-Comté, Presses universitaires de Franche-Comté, 2014, p. 28.
[144] *Ibid*.

anglais passe plutôt par le principe d'équilibration des fonctions et des rôles individuels afin d'éviter le désordre social et politique.

Cette reconnaissance par Spencer d'une science spécifique de la morale naturaliste a bouleversé les appréciations objectives et subjectives fondatrices des sciences humaines. Bien que la psychologie de Spencer fût largement influencée par l'associationnisme de James Mill et différentes thèses mécanistes venues de la phrénologie (Gall et Spurzheim), il a aussi bâti un programme scientifique et politique complet à partir de ces influences[145]. Pour appuyer le présent propos, signalons que l'associationnisme est dans le domaine particulier de la psychologie d'une importance capitale et que c'est à partir des considérations « fonctionnelles » que naît la psychologie expérimentale : « L'associationnisme s'épanouit avec la mécanique mentale de James Mill (1773-1836) et la chimie mentale de son fils, Stuart Mill (1806-1873). En restant empiriste quant à l'origine des idées, toute cette école développe une psychologie préoccupée de l'analyse de la vie mentale qui doit encore tout à la sagacité du philosophe tenté par des synthèses cohérentes »[146]. Sous les influences de l'école anglaise, l'empirisme de la psychologie associationniste s'est imposé en France à partir de Taine (*De l'intelligence*, 1870) et de Ribot (*La psychologie anglaise contemporaine*, 1870)[147].

Si, pour Comte, les sciences sont par définition généalogiques, il n'en est rien pour Spencer :

---

[145] *Ibid*. Voir Spencer, *Principes de la psychologie,* tomes I et II, traduction d'Espinas et de Ribot, Paris, Félix Alcan, 1892.

[146] Paul Fraisse, « L'évolution de la psychologie expérimentale », dans Paul Fraisse et Jean Piaget (sous la dir.), *Traité de psychologie expérimentale. I. Histoire et Méthode*, Paris, PUF, 1967, p. 4.

[147] Notons qu'il faut remonter les origines de la psychologie aux thèses de C. Wolff (1679-1754), élève de Leibnitz, qui par le rationalisme entend créer une science qu'est la psychologie proprement dite. *Ibid*., p. 5. Voir également l'article « La formation sans préformation : C. F. Wolff (1759), dans Georges Canguilhem (sous la dir.), *Du développement à l'évolution au XIX^e^ siècle*, Paris, PUF, 1962, p. 19-26.

> Toute connaissance vient de l'expérience : voilà ce que soutient Comte, et c'est aussi ce que je soutiens ; mais je le soutiens dans un sens plus large que lui, car non seulement je pense que toutes les idées acquises par les individus, et par conséquent toutes les idées transmises par les générations passées, dérivent de cette source, mais je pense aussi que les facultés elles-mêmes qui servent à l'acquisition de ces idées sont le produit des expériences accumulées et organisées, transmises par les races antérieures (voyez les *Principes de Psychologies*). Mais la doctrine que toute connaissance vient de l'expérience n'a pas été mise au jour par Comte ; aussi ne la réclame-t-il pas comme sienne. Il dit lui-même que « tous les bons esprits répètent, depuis Bacon, qu'il n'y a de connaissances réelles que celles qui reposent sur les faits observés ». De plus, le caractère distinctif de l'école anglaise de psychologie est d'avoir étudié particulièrement cette doctrine et de l'avoir définitivement établie[148].

C'est ainsi que Spencer peut se mettre d'accord avec le philosophe français sur le fait que dans la croyance toute connaissance est relative et n'atteint que les phénomènes :

> Comte ne veut pas que, dans l'explication des différentes classes de phénomènes, on ait recours à des entités métaphysiques que l'on considère comme leurs causes, et c'est aussi mon opinion que l'emploi de semblables entités distinctes, bien que fort commodes, sinon nécessaires même pour les besoins de la pensée, est, au point de vue scientifique, tout à fait illégitime. […] Comte lui-même cite l'expression favorite de Newton : « O physique, garde-toi de la métaphysique ! » Cette doctrine, pas plus que la précédente, n'a été établie par Comte sur un fondement plus solide. Il n'a fait que la reproduire. Faire plus lui était impossible ; car, sur ce point comme sur les autres, son scepticisme touchant la psychologie subjective lui interdisait de prouver que ces entités métaphysiques sont de simples conceptions symboliques qui ne sont pas susceptibles de vérification[149].

Dans les débats et les constats pour que la nouvelle science de la psychologie apparaisse, modestement à ses débuts, suivant en cela les développements de la physiologie vers la biologie, il importait de comprendre l'ordre des phénomènes en

---

[148] Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit.*, p. 103-104.
[149] *Ibid.*, p. 106.

eux-mêmes sans devoir passer par les spéculations philosophiques des siècles passés[150]. Nous pouvons identifier ce mouvement à un pragmatisme tendanciel de la psychologie. Or, pour Durkheim, l'empirisme spencérien demeure dualiste et comporte un fixisme trop important pour correspondre à la « plasticité » du pragmatisme :

> Cette conception statique du réel est tellement courante qu'on la retrouve jusque chez ceux qui nous paraîtraient devoir suivre une autre orientation, chez un évolutionniste comme Spencer par exemple. Tout en partant d'un principe qui aurait dû l'amener à reconnaître le changement universel, Spencer s'appuie sur des notions telles que celles de l'indestructibilité de la matière et de la conservation de l'énergie qui sont radicalement incapables de justifier la conception d'un progrès réel, d'un changement réel dans la signification du monde[151].

Le pragmatiste James avance également que la pensée évolutionniste de Spencer est fixiste. Selon lui, le pragmatiste veut se détourner des abstractions et des modèles téléologiques : « Il se détourne des solutions abstraites et insatisfaisantes, ou purement verbales, des fausses raisons *a priori*, des principes figés, des systèmes clos, de tout ce qui se prétend absolu ou originel. Il se tourne vers ce qui est concret et pertinent, vers les faits, vers l'action, vers la puissance »[152]. Pour l'instant, disons simplement que

---

[150] Brian Holmes raconte que « [l]es pragmatistes, notamment William James, John Dewey, George Herbert Mead, Boyd H. Bode et William Heard Kilpatrick, étaient les fils spirituels de Darwin qui, comme Spencer, avait montré l'importance du changement dans l'évolution. Ils en concluaient qu'ils pouvaient en finir avec la permanence, les valeurs éternelles et toutes les formes d'absolutisme. […] Sans l'irrésistible élan du progrès scientifique au cours de la seconde moitié du XIXe siècle, nous dit Wiener, jamais le darwinisme et le pragmatisme n'auraient été en mesure de lutter contre la pensée théologique conservatrice ». Dans Brian Holmes, « Herbert Spencer », *Perspectives*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 15-16. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencerf.pdf, le 6 octobre 2017. Brian Holmes a été assistant pendant quatre ans au Département de l'enseignement des sciences de l'Université de Durham. Il est entré en 1953 à L'Institut d'éducation de l'Université de Londres. À partir des années 60, il a joué un rôle de premier plan dans le domaine de l'éducation comparée internationale.

[151] Émile Durkheim, *Pragmatisme et sociologie. Cours dispensé à la Sorbonne en 1913-1914*, p. 30 dans la version numérique. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_sociologie.pdf, le 4 juillet 2017.

[152] James, *Le pragmatisme*, *op. cit.*, p. 104-105.

James conçoit le réel comme une question d'*attitude* et de *satisfaction* rendant la vérité vraie pour celles et ceux qui s'en servent dans le réel de leur vie. Toujours avec James le pragmatisme « s'accorde, par exemple avec le nominalisme en ce qu'il fait toujours appel aux faits particuliers, avec l'utilitarisme car il s'attache à l'aspect pratique des choses et avec le positivisme enfin dans le mépris des solutions purement verbales, des fausses questions et des abstractions métaphysiques »[153]. En ceci, comme le dit si bien Durkheim, le pragmatisme est une théorie de la foi et une philosophie pratique typiquement anglo-saxonne. Pour le pragmatiste l'orientation de la pensée doit être comprise comme une aventure associée à l'action :

> Le système de Herbert Spencer illustre parfaitement mon propos. Les rationalistes s'effarouchent devant ses nombreux défauts : sa sécheresse de maître d'école, sa monotonie de crincrin, sa prédilection pour des expédients indigents en guise d'arguments, son manque de culture jusque dans les principes de la mécanique, et de façon générale, le vague de toutes ses idées fondamentales et de tout son système, raide et bancale, comme un assemblage grossier et maladroit de planches de sapins fendues. Et pourtant, la moitié de l'Angleterre veut le voir enterré à Westminster. […] La philosophie pragmatique dont je voudrais parler lors de ma prochaine leçon est également proche des faits, mais contrairement à la philosophie de Spencer, à aucun moment elle ne congédie les conceptions religieuses positives desquelles au contraire elle est également proche[154].

Ces nuances épistémologiques sont importantes. En effet, nous connaissons la fortune des théories pragmatistes sur le développement des systèmes éducatifs contemporains et Spencer fut un auteur clé de ces transformations. Comme Parsons l'affirme dans une note, « il ne reste pas rien, bien entendu, de [l]a pensée [de Spencer]. C'est sa théorie sociale comme structure totalisante qui est morte »[155]. Nous sommes persuadés que le contexte d'une époque rend possible ce qui ne pouvait pas être pensable avant. En guise

---

[153] *Ibid*., p. 106.
[154] *Ibid*., p. 97-98.
[155] Talcott Parsons, "Introductory. The problem", dans *The structure of Social Action*, New York, The free press, 1949, p. 3.

de conclusion à son ouvrage *The Philosophy of Herbert Spencer*, Taylor reprend Hegel dans *Principes de la philosophie du droit* lorsqu'il écrit que « chaque individu est l'enfant de son époque ; la philosophie également doit être appropriée à la pensée de son temps »[156].

a) L'État chez Durkheim comme critique hétéronome de l'organicisme spencérien

Nous avons vu qu'une transformation sociale et politique d'une ampleur inédite avait vu le jour sous l'ère victorienne. Une nouvelle philosophie positive portée par Spencer s'efforce de produire un sens nouveau et évolutif des pratiques scientifiques. C'est l'éducation générale basée sur la science et l'instruction des « choses » qui ouvre les voies de la science contre le dogmatisme traditionnel. Spencer perçoit ce changement vers une instruction scientifique par le biais des interventions privées, volontaires et corporatives. L'État, c'est l'administration des choses, l'administration de la justice et la sécurisation des biens et des propriétés individuelles. Pour Spencer, libérer l'enfant dans ses développements successifs, c'est libérer l'humanité des contraintes qu'exercent les hommes sur leur devenir. Cette base naissante de la sociologie rattachée à la biologie tâche de comprendre les divisions internes et les affinités des pratiques individuelles et collectives. Raymond Thamin critique cette parenté « effective » de la sociologie et de la biologie :

> Comparer la sociologie et la biologie, c'est comparer la société à un vivant dont chacun de nous n'est plus qu'un infiniment petit organe, et c'est immoler à ce vivant qui nous absorbe non seulement notre liberté, mais notre personnalité. […] C'est cette conception d'une valeur sociale de la conduite substituée à sa valeur morale ; c'est cette religion d'un idéal terrestre, le bonheur de l'humanité, que le positivisme a laissé derrière lui dans la conscience publique. Il a fait siennes, en

[156] Taylor, *The Philosophy of Herbert Spencer*, *op. cit.*, p. 144.

> leur donnant une forme savante, des idées qui n'étaient pas précisément neuves, et leur a conquis en même temps, sous l'empire de circonstances propices, une popularité qu'elles n'avaient jamais eue[157].

Le fait que Spencer désire joindre le positivisme scientifique et les causes naturelles s'inscrit dans les sociétés comme un devenir absolu de la science. Les écrits de Spencer alimentent ce feu du progrès scientifique, et c'est dans ce dualisme qu'il s'ingénie à réunir sous les lois naturelles les sociétés industrielles dans le corps individuel du citoyen.

Durkheim formule lui aussi un ensemble de critiques sur l'organicisme moral et anti-institutionnel de Spencer :

> Malgré la lettre de notre code moral, les vieilles habitudes survivent plus que nous ne le croyons, plus que nous ne le voudrions. C'est que, pour instituer une morale individualiste, il ne suffit pas de l'affirmer, de la traduire en beaux systèmes, il faut que la société soit arrangée de manière à rendre possible et durable cette constitution. Autrement elle reste à l'état diffus et doctrinaire. Ainsi l'histoire semble bien prouver que l'État n'a pas été créé, et n'a pas simplement pour rôle d'empêcher que l'individu ne soit troublé dans l'exercice de ses droits naturels, mais que ces droits, c'est l'État qui les crée, les organise, en fait des réalités[158].

C'est aussi avec Durkheim et ses écrits philosophiques que nous retournons ces considérations mêlant le droit, la normativité, la science, la croyance et le politique. Dans le livre I *De la division du travail social*, le sociologue français avance sur le terrain d'une analyse symbolique pour critiquer le progrès chez Spencer :

> M. Spencer a déjà dit que l'évolution sociale, comme d'ailleurs l'évolution universelle, débutait par un stade de plus ou moins parfaite homogénéité. Mais

---

[157] Raymond Thamin, *Éducation et positivisme*, Paris, Félix Alcan, 1910, p. 27-28.
[158] Émile Durkheim, *Leçons de sociologie*, Paris, PUF, 2015, p. 153.

> cette proposition, telle qu'il l'entend, ne ressemble en rien à celle que nous venons de développer. Pour M. Spencer, en effet, une société qui serait parfaitement homogène ne serait pas vraiment une société ; car l'homogène est instable par nature et la société est essentiellement un tout cohérent. Le rôle social de l'homogénéité est tout secondaire ; elle peut frayer la voie à une coopération ultérieure (Soc., III, p. 368), mais elle n'est pas une source spécifique de vie sociale. À certains moments, M. Spencer semble ne voir dans les sociétés que nous venons de décrire qu'une juxtaposition éphémère d'individus indépendants, le zéro de la vie sociale (*ibid*., p. 390)[159].

Ce point est important, puisque l'homogénéité première des sociétés se fonde sur une attitude libérale. Durkheim critique aussi le réductionnisme de l'évolutionnisme spencérien pour penser le symbolique et le langage au-delà d'une conception purement organiciste et progressiste. Cette posture de la réduction des liens symboliques dans les sociétés modernes semble être le propre des doctrines biologiques, mais cette idée vient aussi avec celle affirmant un manque de cohésions entre les individus et la communauté dans les sociétés traditionnelles :

> Nous venons de voir, au contraire, qu'elles ont une vie collective très forte, quoique *sui generis*, qui se manifeste non par des échanges et des contrats, mais par une grande abondance de croyances et de pratiques communes. Ces agrégats sont cohérents, non seulement quoique homogènes, mais dans la mesure où ils sont homogènes. Non seulement la communauté n'y est pas trop faible, mais on peut dire qu'elle existe seule. De plus, elles ont un type défini qui dérive de leur homogénéité. On ne peut donc les traiter comme des quantités négligeables[160].

Pour aborder les questions de la morale professionnelle et de la morale de l'éducation dans les sociétés industrielles, Durkheim reprend encore une fois en sens inverse les théories de Spencer. L'homogène n'est plus un état incohérent, par exemple, mais une

---

[159] Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, 1893, p. 166. La pagination est celle de la version numérique de l'ouvrage. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf, le 4 septembre 2014.
[160] *Ibid*.

condition d'établissement de la morale individuelle et sociale. Cette condition est toujours inscrite dans les peuples et dans l'esprit des nations. D'un point de vue anthropologique, cette condition sociale est pleine et entière ; elle renvoie à une époque qui n'est pas morte parce que les sociétés se sont industrialisées. La densité sociale des villes et des collectivités oblige les États à se développer, car ils se transforment eux aussi, mais il est justifié à la suite de Durkheim de concevoir l'individualité naturelle comme une forme nouvelle de la domination du groupe sur l'individu :

> Partout où se trouvent ces forces collectives particulières qui, si elles étaient seules et abandonnées à elles-mêmes, entraîneraient l'individu sous leur dépendance exclusive, il faut que la force de l'État soit là qui les neutralise. Or, les sociétés deviennent de plus en plus considérables et complexes, elles sont faites de cercles de plus en plus divers, d'organes multiples et qui sont déjà par eux-mêmes d'une valeur considérable. Pour remplir sa fonction, il faut donc que l'État s'étende et se développe lui aussi dans les mêmes proportions[161].

La cohérence du lien collectif n'est pas seulement causée par une complexité croissante des intérêts individuels, mais découle directement de l'individualité rendue possible par la force et le caractère hétérogène des médiations sociales, langagières et symboliques préexistantes. Pour Durkheim, il s'agit de trouver les moyens pour contenir les envies, les passions et les affects qui se répercutent sur l'ensemble des structures et des besoins de tout un chacun, sans pour autant convenir d'un caractère fatalement contraignant niant en cela la personne :

> Ainsi, vouloir la société, c'est, d'une part, vouloir quelque chose qui nous dépasse ; mais c'est en même temps nous vouloir nous-mêmes. Nous ne pouvons vouloir sortir de la société, sans vouloir cesser d'être des hommes. […] Tout ce

[161] Durkheim, *Leçons de sociologie*, *op. cit.*, p. 160. Nous poursuivons avec Durkheim : « Quand, comme Spencer et comme Kant, par exemple, pour ne citer que les noms de chefs d'école, on estime que ces droits dérivent de la nature même de l'individu, ne font qu'énoncer les conditions qui lui sont nécessaires pour qu'il soit lui-même, on les conçoit nécessairement comme définis et déterminés une fois pour toutes ainsi que cette nature individuelle qu'ils expriment et dont ils dérivent. *Ibid*.

> que je puis affirmer, c'est que, jusqu'à présent, je n'ai pas encore, au cours de mes recherches, rencontré une seule règle morale qui ne soit le produit de facteurs sociaux déterminés[162].

L'autonomie relative de chacun, dira Durkheim, est rendue possible et pensable parce que les sociétés ont été à ce point développées qu'elles rendent en retour possible cette condition de l'autonomie légitime et désirable. Dans sa perspective philosophique, penser les contraintes sociales et les règles de la morale par les devoirs ne signifie pas pour que l'on enlève à l'individu sa « liberté » et son autonomie :

> Il n'y a donc pas là deux sortes de règles morales, les unes défendant et les autres commandant ; ce sont deux espèces d'un même genre. L'obligation morale est donc définie, et cette définition n'est pas sans intérêt ; car elle fait voir à quel point les morales utilitaires les plus récentes et les plus perfectionnées ont méconnu le problème moral. Dans la morale de Spencer par exemple, il y a une ignorance complète de ce qui constitue l'obligation. Pour lui, la peine n'est autre chose que la conséquence mécanique de l'acte (cela se voit en particulier dans son ouvrage de pédagogie à propos des peines scolaires)[163].

Avec Durkheim, nous revenons à cette idée de la liberté positive pour laquelle la liberté est proportionnelle à la capacité de chacun de rendre les autres plus libres par une « soumission » volontaire et désirée aux règles sociales et au caractère hétérogène de la morale. Durkheim va même jusqu'à parler d'un « plaisir *sui generis* à faire notre devoir, parce qu'il est le devoir »[164]. Les transformations économiques et cognitives, les usages répétés d'éléments psychonormatifs et les autres approches propres à des domaines scientifiques restreints régulent et ajoutent paradoxalement à la centralisation systématique d'autres fonctions (d'autres codes) régulatrices (ce qui donne raison à Durkheim sur sa théorie du symbolique affirmant que l'humain est d'abord un être de symboles) :

---

[162] Émile Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 2014, p. 66-67.
[163] *Ibid*., p. 52.
[164] *Ibid*., p. 53.

> Les individus peuvent, sans se contredire, se faire les instruments de l'État, puisque c'est à les réaliser que tend l'action de l'État. Nous n'en faisons pas autant, à la suite de Kant et de Spencer, des sortes d'absolus qui se suffisent presque complètement à eux-mêmes, des égoïsmes qui ne connaissent que leur intérêt propre. Car si cette fin les intéresse tous, elle n'est principalement la fin d'aucun d'eux en particulier. Ce n'est pas tel ou tel individu que l'État cherche à développer, c'est l'individu *in genere* qui ne se confond avec aucun de nous, et, en lui prêtant notre concours sans lequel il ne peut rien, nous ne devenons pas les agents d'une fin qui nous est étrangère, nous ne laissons pas de poursuivre une fin impersonnelle qui plane au-dessus de toutes nos fins privées, tout en s'y rattachant[165].

Le rejet idéologique de l'État, du législatif et des institutions d'instruction publique ne semble être qu'une réponse particulière, biologique et adaptative, dans le but de définir un nouveau rapport de force liant les pratiques techniques et scientifiques à un certain devenir politique. Par exemple, une généralisation de la division du travail engendre le besoin d'une plus grande diffusion de l'information. Or, cette propagation de l'information ne signifie pas pour autant une prise de conscience sur des enjeux sociaux institués. À leur tour « objets » de l'analyse fragmentaire dans la nouvelle logique communicationnelle, ces enjeux sociaux n'apparaissent que sous leurs aspects négatifs. Sur ce point, il est encore possible de signaler avec Durkheim que les transformations des milieux pour favoriser l'individuation (par un détachement de l'autonomie individuelle comprise comme arrachement à la nature) ne sont jamais totalement déterminées :

> L'avenir ne s'improvise pas ; on ne peut le construire qu'avec les matériaux que nous tenons du passé. Nos innovations les plus fécondes consistent bien souvent à couler des idées nouvelles dans des moules antiques, qu'il suffit de modifier partiellement pour les mettre en harmonie avec leur nouveau contenu. De même, le meilleur moyen de réaliser un nouvel idéal pédagogique est d'utiliser l'organisation établie, sauf à la retoucher secondairement, si c'est utile, pour la plier aux fins nouvelles auxquelles elle doit servir. Que de réformes sont faciles, sans qu'il soit nécessaire de bouleverser les programmes et les cours d'études !

[165] Durkheim, *Leçons de sociologie*, *op. cit.*, p. 164.

> Il suffit de savoir mettre à profit ceux qui sont en vigueur, en les animant d'un esprit nouveau[166].

Le « conservatisme » de Durkheim est en éducation tout à fait compréhensible à partir de sa perspective morale. Comme l'explique Bruno Karsenti dans sa « Présentation » de l'ouvrage *Sociologie et philosophie*, il faut voir dans la problématisation sociologique des faits moraux de Durkheim une « fracture constitutive de la nature humaine » qui le pousse à désirer ce qui l'oblige : « Le sacré, c'est précisément ce qui attire et repousse, ce qui inspire respect et soumission tout en suscitant en l'individu un désir profond et irrépressible d'adhésion »[167]. La réforme chez Durkheim est une réflexion profonde sur les changements vécus et produits dans les sociétés pour ne pas subir, inconsciemment, les transformations comme des faits inéluctables dits naturels. Le monde social de Durkheim est un monde à construire et à désirer. Nous pouvons voir la société telle qu'elle est ou tend à être. En expliquant en quoi la psychologie est insuffisante pour comprendre les besoins scolaires, Durkheim affirme que la sociologie peut guider le corps enseignant sur les états sociaux et les finalités éducatives :

> Ainsi, quand même la conscience individuelle n'aurait plus pour nous de mystère, quand même la psychologie serait une science achevée, elle ne saurait renseigner l'éducateur sur le but qu'il doit poursuivre. Seule, la sociologie peut, soit nous aider à le comprendre, en le rattachant aux états sociaux dont il dépend et qu'il exprime, soit nous aider à le découvrir, quand la conscience publique, troublée et incertaine, ne sait plus quel il doit être[168].

Sur le plan scolaire, la pédagogie durkheimienne n'est pas une chaîne d'actions, mais une théorie pour faire advenir et pour aider les enseignants à comprendre le sens de leurs pratiques. La pédagogie se détache également selon lui de la psychologie et de la sociologie, puisqu'elle est avant toutes choses un art de l'intervention. Ces

---

[166] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1977, p. 123.
[167] Bruno Karsenti, « Présentation », dans *Sociologie et philosophie*, *op. cit.*, p. XXVII.
[168] Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 107.

différenciations dans les moyens répondent aux besoins effectifs de l'éducation. Celle-ci est toujours sociale, générale, et non pas évolutive et fragmentée. Elle n'est jamais séparée du monde qui l'a rendu possible.

b) Les principes de la conduite morale : vers l'éducation

Dans cette sous-section, nous faisons état de quelques paramètres et conceptions ayant contribué à bâtir depuis le milieu du XIX^e^ siècle les critères dits fondamentaux des sociétés occidentales. Nous cernons les conditions et les valeurs accordées par Spencer à la morale libérale comme *a priori* « éducatif » afin de penser sa construction politique et épistémologique de l'instruction libérale contre l'instruction morale instituée et située comme « tradition dans le présent » des sociétés. Reprenons d'abord Durkheim lorsque ce dernier parle du lien historique et moral des rôles et des fonctions de l'éducateur :

> Non seulement c'est la société qui a élevé le type humain à la dignité de modèle que l'éducateur doit s'efforcer de reproduire, mais c'est elle encore qui le construit et elle le construit suivant ses besoins. Car c'est une erreur de penser qu'il soit tout entier donné dans la constitution naturelle de l'homme, qu'il n'y ait qu'à l'y découvrir par une observation méthodique, sauf à l'embellir ensuite par l'imagination en portant par la pensée à leur plus haut développement tous les germes qui s'y trouvent. L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure[169].

Comme nous l'avons expliqué plus haut, la morale libérale est un système de valeurs et de normes qui tourne autour des besoins individuels dans un certain détachement à la normativité générale. Avec Spencer, la biologie permet de fonder la psychologie et

[169] *Ibid*., p. 100.

la sociologie, et l'association Nature/Culture lui permet de « conditionner » épistémologiquement les règles de la conduite morale comme condition d'émancipation naturelle. Au contraire du philosophe anglais, avec Durkheim, la morale est toujours sociale et historique. Ces deux conceptions de la morale illustrent bien le déchirement institutionnel qui se creuse dans les pays occidentaux au XIX^e^ siècle entre la libéralisation des identités en tant qu'état de nature et la compréhension de l'identité comme rapport vécu à soi dans l'Autre. Les deux conceptions impliquent néanmoins de devoir considérer la morale dans son ancrage au réel, ce qui tend à déterminer des comportements et des agissements forts différents selon que l'on adopte le premier point de vue ou le second.

Considérons un exemple de ces fonctions et de ces structures morales doubles à l'intérieur d'une économie politique propre à l'Angleterre pendant l'ère industrielle. Dans l'article de Holmes déjà cité, on peut lire que

> [l]a révolution industrielle captivait un grand nombre d'Anglais et beaucoup de Victoriens considéraient la construction de lignes de chemin de fer dans tout le pays comme la seule innovation réellement importante engendrée par la révolution technologique du XIX^e^ siècle. Spencer, qui faisait les relevés pour les tranchées et les plans inclinés, et mettait au point les plans soumis au Parlement, prit conscience de la brutalité avec laquelle s'opérait le développement du réseau ferroviaire. […] De nombreuses années plus tard, en 1892, il écrivit à un comte, pair du royaume, pour s'opposer à la prolongation d'une voie ferrée à travers un quartier populaire de la banlieue de Londres, à moins que les habitants ne fussent protégés « des catastrophes que provoquaient les sociétés ferroviaires dans chaque ville du royaume »[170].

Ce commentaire fort éloquent illustre parfaitement ce qu'il faut comprendre de la morale libérale spencérienne. Rattachée à la liberté individuelle comme rapport de non-nuisance des autres sur sa personne, sa morale évolutionniste n'est pas sans valeurs

[170] Holmes, « Herbert Spencer », *op. cit.*, p. 2.

collectives. Chez ce penseur, c'est la doctrine de l'égalité dans la liberté qui doit dominer les intérêts politiques et la normativité des rapports humains. Il le fait toujours à partir de cette idée que la liberté de chacun ne doit être limitée que dans la mesure où elle risque d'empiéter sur celle d'autrui. Spencer écrit sur les injustices instituées et les inégalités sociales alors que « la partie gouvernante se développait suivant le procédé compliqué ci-dessus exposé, la partie gouvernée se développait d'une façon non moins compliquée, et ainsi aboutissait à cette division minutieuse du travail, caractéristique des nations avancées »[171]. Dans sa pensée, il convient de comprendre les progrès sociaux et le libre-échange comme une unité productive et concurrentielle engageant l'action individuelle. C'est seulement à cette condition que l'individu doit se soumettre à un principe général. De toute manière, le sujet désire tout naturellement que ses intérêts privés soient conséquents avec les intérêts de la majorité. C'est ainsi que le développement des infrastructures, des routes, des réseaux, des échanges entre les nations, entre les producteurs, entre les travailleurs, va en se complexifiant et en se spécialisant. Or, nous dit Spencer, « [c]e n'est pas seulement dans l'évolution de l'organisme social que nous trouvons des exemples très clairs de la loi, c'est tout aussi bien dans l'évolution de tous les produits abstraits ou concrets, réels ou idéals, de la pensée et de l'activité humaine »[172]. Spencer donne un exemple de cette loi de la concurrence en abordant l'idée de causation comme mesure la plus exacte du progrès intellectuel :

> Avant de se frayer une route, il faut que la pensée et le langage soient assez avancés déjà pour concevoir et exprimer les propriétés ou les attributs des objets, indépendamment des objets eux-mêmes : il n'est est pas encore ainsi aux degrés inférieurs de l'intelligence humaine. De plus, pour acquérir même la plus simple notion de cause, il faut d'abord avoir groupé un grand nombre de cas semblables dans une généralisation unique ; et, à mesure que nous nous élevons, des idées de

[171] Herbert Spencer, « Le progrès : loi et cause du progrès », dans *Essais de morale, de science et d'esthétique*, Paris, Germer Baillière et C^ie^, 1877, p. 21.
[172] *Ibid*., p. 23.

> causes de plus en plus hautes supposent des idées générales de plus en plus larges[173].

Ainsi, il faut insister à nouveau sur le fait que la question de la conduite chez Spencer doit s'établir d'un point de vue scientifique. Il veut fonder une science de la morale pour repenser l'éducation et les processus de socialisation dans une association qui assure à chacun le respect de son libre arbitre. Il s'attache à définir hors de tout doute ce qui relève dans la conduite d'un lien de causalité et ce qui lui échappe. Pour lui, il s'agit de donner une suite scientifique et morale au déclin relatif des grandes religions monothéistes en Occident. Il va aussi dire qu'il faut étudier la question de la causalité en société afin d'étudier les phénomènes en eux-mêmes. Dans sa classification des sciences, la sociologie est l'aboutissement des connaissances (ce qui accorde puissance et sens à la société comme « faire » de l'évolution), mais son « objet », l'évolution des sociétés et de ses structures, doit s'expliquer et se comprendre à partir de la pensée et des sentiments particuliers à l'état de nature.

À partir d'une considération suivant laquelle il y a évolution des sociétés seulement lorsqu'il y a évolution de la pensée et du langage chez l'individu, Spencer aspire à fonder une science de la morale dans la refondation des systèmes éducatifs. La sociologie, de fait, est la plus récente et la plus complète des sciences pour analyser les rapports individuels et industriels. C'est aussi la question centrale qu'on trouve dans *Les bases de la morale évolutionniste* : comprendre réellement ce qui va être le plus ou le mieux adapté aux conditions sociales à venir. La conduite humaine civilisée ne peut atteindre sa forme la plus élevée qu'au moment où la coopération basée sur des services qui se compensent mutuellement s'ajoute à l'action désintéressée de la bienveillance. Or, rendu à ce point de sa théorie, le but de la vie sera de jouir. Spencer reflète l'esprit de l'époque, où la question du désir, celle de la conscience de l'Autre, est amoindrie

---

[173] Spencer, *Les bases de la morale évolutionnistes*, *op. cit.*, p. 39.

sous l'effet de cette quête de jouissance ou de réalisation morale et professionnelle dans le corps individuel.

Dans les faits, la morale évolutionniste proposée par Spencer se fonde sur les progrès scientifiques et techniques, et ces progrès ordonnent à quiconque d'agir afin que se réalisent un jour les conditions d'un état social coopératif parfait rendu possible par la masse des individualités conscientes des intérêts concurrentiels à vivre la production sociale sur le modèle des productions manufacturières et scientifiques :

> La morale a un côté physique, puisqu'elle traite d'activités humaines soumises, comme toutes les manifestations de l'énergie, à la loi de la conservation de la force : les principes moraux doivent donc être conformes aux nécessités physiques. Elle a aussi un côté biologique, car elle concerne certains effets, internes ou externes, individuels ou sociaux, des changements vitaux qui se produisent dans le type le plus élevé de l'animalité. Elle présente également un côté psychologique ; car elle s'occupe d'un ensemble d'actions inspirées par les sentiments et guidées par l'intelligence. Enfin, elle a encore un côté sociologique, car ces actions – quelques-unes directement et toutes indirectement – affectent des êtres réunis en société[174].

Il y a quatre « idées cardinales » pour orienter les systèmes de la morale : « 1° le caractère de l'agent ; 2° la nature de ses motifs ; 3° la qualité de ses actes ; et 4° leurs résultats. Chacun de ces faits peut être caractérisé comme bon ou mauvais ; ceux qui n'apprécient pas un mode de conduite d'après ses effets sur le bonheur l'apprécient par la bonté ou la méchanceté supposée de l'agent, de ses motifs ou de ses actes »[175]. Ces « idées cardinales » doivent ensuite être associées à la physique, à la biologie, à la psychologie et à la sociologie, où, tout d'abord, la conduite est comprise comme l'ensemble des actes de l'homme ou de l'animal qui assure sa conservation. Spencer situe alors la morale dans le rapport physique. C'est l'idée de conserver la vie par des

---

[174] Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit.*, p. 52.
[175] *Ibid.*, p. 26-27.

actions qui la servent directement. Ensuite, la conduite suit selon Spencer une évolution parallèle à celle des structures et des fonctions développementales (que l'on peut nommer « ontogénie » à la suite de Haeckel)[176]. La conduite évolue pour devenir de plus en plus complexe et efficace à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des êtres. Il n'y a pas d'états déterminés une fois pour toutes chez l'humain. Donc, une société complexe suppose des conduites plus complexes, une conscience de l'autre et de soi-même plus complexe. La conduite efficace ne doit être jugée bonne que si la vie constitue une source plus fréquente de jouissance que de souffrances.

Envisagées sous chacun de ces aspects, les conduites individuelles sont soumises à la même loi d'évolution que les sociétés. Favorable au développement de la vie, l'évolution de la conduite mène finalement à la réalisation d'un état social parfait caractérisée par l'expansion aussi complète que possible des sentiments altruistes et l'harmonie de tous les intérêts individuels. Pour comprendre ce qui relève de la « bonne » conduite, aussi dite morale et « normale », nous saisissons scientifiquement la nature des actions, des valeurs, des sentiments, ainsi que le développement « ontogénétique », individuel, et « phylogénétique », l'espèce, sur les bases des sciences expérimentales. Ces bases seront données par la psychologie et par la sociologie, mais aussi, il faudra pouvoir analyser et déterminer la nature d'une bonne conduite selon le plaisir et la jouissance que l'on en retire :

> Mais avec le progrès de l'adaptation, qui établit l'harmonie entre les facultés et les besoins, tous ces désordres, et les fautes de théorie qui en sont la conséquence, doivent diminuer, jusqu'à ce que, grâce à un complet ajustement de l'humanité à l'état social, on reconnaisse que les actions, pour être complètement bonnes, ne doivent pas seulement conduire à un bonheur futur, spécial et général, mais en outre être immédiatement agréable, et que la souffrance, non seulement éloignée mais prochaine, caractérise des actions mauvaises[177].

---

[176] Voir Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit*.
[177] Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit*., p. 85.

Nous sommes maintenant en mesure de comprendre comment Spencer entrevoit la psychologie expérimentale à partir de sa Loi générale de l'évolution. D'abord associationniste, la théorie de Spencer entreprend de comprendre la « vie cérébrale » et les réflexes à partir d'observations. Sur ces bases biopsychologiques, nous pouvons reconnaitre Spencer comme un pionnier des études développementales en psychologie.

Dans ses *Principes de psychologie* et dans ses *Essais de morale, de science et d'esthétique*, Spencer a divisé les états de conscience entre les présentatives et les représentatives (cognitions et sentiments se subdivisant à nouveau en quatre éléments)[178] pour se distinguer des études d'Alexander Bain. Ribot et plusieurs disciples d'écoles psychologiques expérimentales reprendront dans la suite de ces débats les bases de leurs analyses. Spencer a donné positivement les bases théoriques nécessaires à sa future élaboration. Nous avons vu qu'avec Spencer, la psychologie et la sociologie découlent toutes deux de la physiologie, puis de la biologie et des progrès opérés dans le domaine du transformisme évolutionniste. Il a également fourni les matériaux de la réflexologie dont allait se servir Pavlov quelques décennies plus tard :

> Dans chacun de ces cas [excitation et mouvement sur l'acte psychique et l'acte physique], nous pouvons distinguer quatre facteurs. Il y a (*a*) la propriété de l'objet extérieur qui affecte primitivement l'organisme, la saveur, l'odeur ou l'opacité. Lié avec cette propriété, il y a dans l'objet extérieur le caractère (*b*) qui rend avantageuse ou la prise de cet objet ou la fuite pour s'en éloigner. Dans l'organisme, il y a (*c*) l'impression ou la sensation que la propriété (*a*) produit, en agissant comme stimulus. Enfin, il y a, lié avec ce stimulus, le changement moteur (*d*) par lequel est effectuée ou la prise ou la fuite. La psychologie doit surtout s'occuper de la connexion qui s'établit entre le rapport *ab* et le rapport *cd*, sous toutes les formes que prennent ces rapports dans le cours de l'évolution[179].

---

[178] Voir le texte de Anne-Marie Drouin-Hans, « Classer les émotions, hiérarchiser les hommes », dans *Penser Spencer*, *op. cit*. Voir également Spencer, *Principes de psychologie*, tome 1, Paris, Germer Baillière et C^ie^, 1875.
[179] Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit*., p. 88-89.

Spencer sépare les facultés plus élémentaires, plus primitives que sont les réflexes, l'instinct et la mémoire afin de reconnaître par la suite les facultés plus complexes que sont la raison, les sentiments et la volonté. Cette séparation situe l'humain à un autre niveau sur l'échelle ontologique, puisque chez l'humain, les échanges (Spencer donne l'exemple d'un bien à acheter et ce que cela implique de rapports et de décisions complexes pour l'acheteur) font partie d'une liaison nerveuse perpétuelle :

> Cette explication permettra de saisir une vérité présentée autrement dans les *Principes de psychologie*. L'esprit se compose de sentiments et de relations entre les sentiments. Par une combinaison de relations, et des idées de relations naît l'intelligence. Par une combinaison des sentiments, et des idées de sentiments naît l'émotion. Toutes choses égales d'ailleurs, la grandeur de l'évolution de l'intelligence ou de l'émotion est proportionnelle à la grandeur de la combinaison. Une des propositions nécessaires qui en résultent, c'est que la connaissance est d'autant plus élevée qu'elle est plus éloignée de l'action réflexe, et l'émotion d'autant plus élevée qu'elle est plus éloignée de la sensation[180].

Spencer se distingue de Bain sur la séparation opérée entre les émotions et les sentiments. Aussi, la catégorie présentative est plus immédiate et concrète alors que la représentative est plus abstraite et différée. Son objectif est aussi de différencier les groupes humains selon leurs structures et les fonctions morales, mais il s'ensuit qu'il impose un jugement de valeur quant à la propension, selon les classes sociales, à se laisser guider par les émotions, les instincts ou les sentiments et la raison. Pour

---

[180] *Ibid*., p. 90. Cette théorie de Spencer a été transformée par James et Lange : « Au lieu du déroulement : perception, sentiment, expression, qu'indiquaient auparavant les psychologues, pour James et Lange ce processus suivait un ordre différent : immédiatement après la perception d'un événement surviennent des modifications organiques réflexes (pour Lange, de préférence vasomotrices, pour James, viscérales c'est-à-dire produites dans les organes internes). […] Deux aspects séduisaient dans cette théorie assez travaillée et même complètement élaborée sur le plan théorique : d'une part, elle fournissait réellement aux réactions émotionnelles un fondement biologique manifeste, étayé sur les sciences naturelles ; d'autre part, elle n'avait plus les défauts des théories totalement incapables d'expliquer pourquoi des émotions dont personne n'a besoin, des vestiges de l'existence animale, continuent de vivre, et s'avèrent du point de vue de l'expérience rétrospective des vécus si importants et significatifs, les plus proches du noyau de la personnalité. » Dans Lev S. Vygotski, « Les émotions et leur développement chez l'enfant », *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute, 2003, p. 127-128.

connaître les structures, il faut connaître le développement. La classification des émotions devient par conséquent une manière de qualifier, pour les séparer, les états mentaux. Dans ses derniers essais autobiographiques, même à la fin des *Principes de sociologie*, il tend à complexifier les conditions et les fonctions de socialisation à la lumière de ces séparations entre les fonctions et les facultés. Ce qui lui permet de définir les structures mentales à partir des phases du développement. Mais c'est véritablement dans ses textes sur l'éducation que sa théorie prend toute sa puissance explicative. L'éducation est alors considérée comme le lieu par excellence pour les études psychologiques et sociologiques naissantes et observatrices de la nature humaine, tant affective, qu'intellectuelle.

La position morale de Spencer peut être tenue comme radicale à l'intérieur d'une société typiquement puritaine. Nous pensons aussi que le radicalisme de ses positions philosophiques doit être compris comme une forme sécularisée de la morale séparant les besoins individuels et les nécessités collectives :

> La confiance dans les effets moralisateurs de la culture intellectuelle, que les faits contredisent si catégoriquement, est du reste absurde *a priori*. Quel rapport peut-il y avoir entre apprendre que certains groupes de signes représentent certains mots, et acquérir un sentiment plus élevé du devoir ? […] Celui qui espérait enseigner la géométrie en donnant des leçons de latin, ou qui en dessinant croirait apprendre à jouer du piano, serait jugé bon à mettre dans une maison de fous ; il ne serait pourtant guère plus déraisonnable que ceux qui comptent produire des sentiments meilleurs au moyen d'une discipline des facultés intellectuelles[181].

Alors que Durkheim tente de détacher le social historique, anthropologique et politique des domaines du biologique et du psychologique, la morale spencérienne explique au contraire que le social vient en dernier, grâce notamment à l'émergence de l'attitude altruiste chez l'*agent* et aux méthodes « expérimentales » propres aux sciences de la

[181] Spencer, *Introduction à la science sociale*, *op. cit.*, p. 389-390.

nature. Pour revenir à l'idée de départ que nous nous sommes proposé d'approfondir, en cherchant à différencier la morale libérale de Spencer et la morale devant être instituée chez Durkheim, nous pouvons reprendre ce dernier lorsqu'il critique la morale sociale des « naturalistes » :

> On ne peut même pas supposer que la combinaison, tout en ne faisant que reproduire certains processus cérébraux, donne néanmoins naissance à quelque état nouveau, doué d'une autonomie relative, et qui ne soit pas un pur succédané de quelque phénomène organique. Car, d'après l'hypothèse, un état ne peut durer si ce qu'il a d'essentiel ne tient pas tout entier dans une certaine polarisation des cellules cérébrales. Or qu'est-ce qu'un état de conscience sans durée[182] ?

Nous revenons au chapitre 2 sur les fondements de la science chez Spencer. Mais, avant d'y parvenir, critiquons à nouveau avec Durkheim la séparation « positive » qu'effectue Spencer entre les fonctions et les facultés dites inférieures ou supérieures, notamment en reprenant la « mémoire » perçue chez Spencer comme facultative aux règles des fonctionnements sociaux « nouveaux » :

> Si donc la mémoire est exclusivement une propriété des tissus, la vie mentale n'est rien, car elle n'est rien en dehors de la mémoire. Non que notre activité intellectuelle consiste exclusivement à reproduire sans changements les états de conscience antérieurement éprouvés. Mais pour qu'ils puissent être soumis à une élaboration vraiment intellectuelle, différente, par conséquent, de celles qu'impliquent les seules lois de la matière vivante, encore faut-il qu'ils aient une existence relativement indépendante de leur substrat matériel. […] Pour le psychologue, la vie représentative n'est rien autre chose qu'un ensemble de représentations. Si donc les représentations de tout ordre meurent aussitôt qu'elles sont nées, de quoi l'esprit peut-il être fait[183] ?

---

[182] Durkheim, *Sociologie et philosophie*, *op. cit.*, p. 10
[183] *Ibid.*, p. 10-11.

La conception de la conscience comme ensemble de représentations ne se réduit pas chez Durkheim à un ensemble de réflexes ou d'émotions stimulées par l'action. Rappelons que la mémoire « réduite » de Spencer semble répondre au besoin d'apprendre par soi-même et que ce principe biologique d'une mémoire perçue comme une mécanique « fragmentaire » et imparfaite des perceptions de l'esprit sert à valoriser en retour l'action, l'expérimentation, le faire au détriment de la réflexion « passive ». Encore une fois, une critique de Durkheim permet d'y voir clair : « Un agent doué de conscience ne se conduit pas comme un être dont l'activité se réduirait à un système de réflexes : il hésite, tâtonne, délibère et c'est à cette particularité qu'on le reconnaît »[184]. Spencer réduit ainsi la capacité attentionnelle à se tenir en classe et à écouter calmement. Par ricochet, Durkheim affirme comment la conscience de l'enfant qui apprend (par voie de conséquence la liberté individuelle) doit être questionnée par la capacité à maintenir son attention contre les distractions permanente de l'agir laissé à lui-même, sans structures, sans continuité et sans obligations :

> Nos jugements sont à chaque instant tronqués, dénaturés par des jugements inconscients ; nous ne voyons que ce que nos préjugés nous permettent de voir et nous ignorons nos préjugés. D'autre part, nous sommes toujours dans un certain état de distraction, puisque l'attention, en concentrant l'esprit sur un petit nombre d'objets, le détourne d'un plus grand nombre d'autres ; or toute distraction a pour effet de tenir hors de la conscience des états psychiques qui ne laissent pas d'être réels, puisqu'ils agissent[185].

Par les obligations et par les contraintes, Durkheim ne cherche pas à renier la personnalité, mais à la guider dans ce qu'elle a de social. Obligation, contraintes, devoirs et responsabilités sont avant toutes autres choses des faits sociaux, ce sont des

---

[184] *Ibid*., p. 3.
[185] *Ibid*., p. 24. Voir la critique du pragmatisme qu'effectue Durkheim dans *Pragmatisme et sociologie*, *op. cit*., p. 90 et suiv. Durkheim dira par exemple pour critiquer la logique de l'action du pragmatisme de James et de Dewey que « [p]enser, c'est se retenir d'agir ». *Ibid*., p. 91.

« signes » commodes de la sociologie pour « reconnaître les faits qui ressortissent à sa science »[186].

Spencer veut faire correspondre une éducation scientifique à partir du développement naturel de l'enfant. Les savoirs utiles sont ceux de son groupe d'âge et se déterminent à partir de sa maturation et de sa capacité « naturelle » à recevoir et à « appliquer », à « reconstruire » les faits naturels et les découvertes scientifiques pour s'assurer de son adaptation à une vie sociale dynamique. L'enseignant devient un accompagnateur, un guide. Il ne doit pas intervenir sur les processus d'acquisition autrement qu'en questionnant l'enfant sur ses agissements. Le groupe autorégule les conduites individuelles. Pour Spencer, la pédagogie fait correspondre « apprentissages » et « maturité développementale » en permettant à l'enfant de s'approprier inductivement les faits de la science. Ces apprentissages passent du concret à l'abstrait, de l'homogène à l'hétérogène, de l'indéfini au défini.

La Loi générale de l'évolution chez Spencer permet de comprendre comment la biologie a entrepris au XIX^e^ siècle de définir les conduites morales. En proposant une logique organique pour expliquer le développement des individus et les développements des sociétés, Spencer essaye de rendre compte des transformations industrielles et politiques à partir de leurs aspects moraux et intellectuels. Son ultralibéralisme, comme l'explique Vergara, lui permet d'expliquer comment les tensions et les innovations techniques et scientifiques sont des facteurs de changements. Son évolutionnisme fait passer la morale individuelle et sociale d'un état homogène à un état hétérogène, d'un état indéfini et à un état défini, ce qui s'explique par l'instabilité de l'homogène. Spencer veut justifier la complexification des structures et des fonctions sociales en les expliquant comme un progrès civilisationnel. Pour faire

[186] *Ibid*., p. 29.

face à tout ce que ces transformations occasionnent, il fallait également rendre l'éducation des enfants plus adaptée et plus utile. Ce sera le sujet du prochain chapitre.

# CHAPITRE II

## LES FONCTIONS AUTORÉGULATRICES DES CONDUITES EN MILIEUX SCOLAIRES : OBSERVER POUR COMPRENDRE, COMPRENDRE POUR AGIR

Après être passés par une analyse critique des fondements épistémologiques de la philosophie de Spencer, nous voulons expliquer dans le présent chapitre comment le développement des méthodes scientifiques implique une refondation des systèmes éducatifs en Occident. Nous reprenons l'essentiel des propos philosophiques et politiques déjà discutés en nous penchant plus spécifiquement sur l'éducation et l'apprentissage de l'enfant. Il s'agit également de revoir la classification des sciences de Spencer pour rendre compte des savoirs les plus utiles selon sa théorie évolutionniste. L'épistémologie spencérienne demeure politique et évolutionniste. Dans le champ de l'éducation, Spencer s'attaque à toute forme d'autorité au nom de la complexité des sociétés, de la concurrence et du progrès. Reprenons à nouveau ce qu'en dit Holmes lorsqu'il aborde la question des influences spencériennes sur le système d'éducation américain :

> Jusqu'à la Loi de 1988 sur la réforme de l'éducation (*Education Reform Act*), les programmes du primaire étaient axés sur les activités de l'enfant et étaient résolument élaborés en fonction de leur développement physique et mental. Dans les écoles secondaires américaines du premier et du second cycle, les rapports ont toujours été tendus entre les partisans d'un programme d'enseignement qui réponde aux besoins des enfants et des jeunes adultes, et les éducateurs plus conservateurs qui veulent un retour aux matières et aux disciplines traditionnelles. Dans la mesure où Spencer a marqué les éducateurs progressistes du Royaume-Uni et des États-Unis d'Amérique, il peut comme Quick l'avait bien

> vu, être considéré comme l'un des plus importants réformateurs de l'éducation. Ce qui n'est pas si mal pour un amateur[187].

Holmes reprend les écrits spencériens dans l'esprit de l'époque : « Les membres de la *Progressive Education Association*, fondée en 1918, et dont Dewey était le maître à penser, adoptèrent la méthode de résolution des problèmes de ce dernier afin de faciliter l'application des "sept principes cardinaux" [lesquels] sans les dénaturer [pouvaient être ramenés] aux cinq domaines d'activité de Spencer »[188]. Si l'époque victorienne et l'industrialisme américain font naître le principe du *self-made-man*, Spencer en est l'incarnation typique[189]. Cette période nous ramène également à cette thèse spencérienne suivant laquelle le progrès, l'évolution, la croissance, le développement ne font qu'un et que la morale industrielle s'inscrit comme un degré de perfectionnement inédit et supérieur de la nature humaine.

L'époque victorienne produit également une pensée sur l'instruction qui voit l'école comme une base de formation pour former les individus à la vie pratique, à l'utile, à ce qui compte vraiment pour l'autoconservation de la personne suivant les transformations. Le progrès de l'humanité est pensé alors dans le libéralisme économique, procédural et politique comme un système d'actions et de décisions « sans frictions » : on cherche à diminuer les impacts des tensions internes et externes au maximum par une idée de l'intégration et de l'équilibre entre l'individu et la société. Il en va de même pour l'éducation. Nous ne pensons pas que Spencer est directement un pédagogue de l'autonomie et de la méthode, plus qu'un idéologue, mais ce sont ses

---

[187] Holmes, « Herbert Spencer », *op. cit.*, p. 17-18.

[188] *Ibid.*, p. 17. Le programme scolaire devait avoir pour objectif de permettre aux élèves ; (a) de veiller à leur santé ; (b) de maîtriser les processus fondamentaux ; (c) de bien s'intégrer au milieu familial ; (d) d'acquérir les compétences professionnelles requises ; (e) d'être un citoyen responsable ; (f) de bien utiliser leurs moments de loisir ; (g) de bien se comporter sur le plan moral.

[189] Taylor, *The Philosophy of Herbert Spencer*, *op. cit.*, p. 2. Nous reprenons un passage de Taylor sur ce point : « Spencer a pu faire un tour des manufactures d'acier de Pittsburgh guidé personnellement par Andrew Carnegie, qui lui avait adressé une lettre où l'on pouvait lire à l'en-tête "Bienvenu Monsieur le Professeur" ». *Ibid*. Nous traduisons.

influences sur des psychologues et des pédagogues, comme Piaget, qui légitiment d'importantes réformes calquées sur le modèle scientifique naturaliste. Spencer se penche sur les activités des enfants et sur le développement de leur potentiel. Dans les faits, on doit à Spencer cette idée d'une école qui valorise le jeu et les découvertes, le plaisir, l'*autorégulation* et l'*autoengendrement* des capacités en réduisant au maximum les actes de la transmission par la parole et les apprentissages par cœur :

> L'individu humain n'est pas purement et simplement sommé de s'adapter à la nature, comme les animaux ; il doit faire face au milieu changeant qu'est la société, en vertu même des lois naturelles. […] Dans ces conditions [la complexité croissante des sociétés et des individus], par définition toujours nouvelles au fur et à mesure que les générations se succèdent, une éducation qui veut conformer l'individu à un modèle, qui le fait ployer sous le poids de l'autorité, ne peut être que contraire à l'intérêt à long terme de l'espèce humaine. Elle risque en effet de fausser les conditions de développement de l'individu, l'empêchant de faire valoir ses qualités propres dans la concurrence vitale et sociale qui constitue le moteur du progrès. L'adaptation est donc pensée comme activité plutôt que comme conformité[190].

C'est à cette condition que la civilisation et les individus peuvent agir en conformité avec l'évolution générale de l'humanité. Les formes de ce libéralisme spencérien sont déjà contenues dans les pensées de James Madison, Benjamin Constant, Alexis de Tocqueville, les lois de Montesquieu, la fable de Mandeville, mais il extrêmement précieux, à notre avis, de constater jusqu'à quel point l'application des lois de la biologie évolutive a fait son chemin de Spencer jusqu'à nous dans les discours pédagogiques et dans le sens commun. D'ailleurs, c'est surtout aux États-Unis que la puissance des écrits de Spencer a trouvé sa place : le *self-made-man*, Dieu et le scientisme, l'explication causale des conduites dans un ordre biologique, l'antiétatisme virulent, les droits de la personne, les libertés individuelles versus les contraintes

[190] Ottavi, « Éducation et individu chez Spencer », *op. cit.*, p. 198.

sociales, le non-interventionnisme, le néolibéralisme de Friedrich von Hayek[191], la sociobiologie ou le gène de la violence[192].

Dans l'ensemble de ses ouvrages, Spencer tente de définir la conduite morale dans le but de fonder une science de la conduite morale appropriée à son époque et à celles qui suivront. Le discours n'était pas scientifique, mais avait les prétentions d'un discours s'appuyant sur la science. À cette époque, entre Spencer, Mill et Bentham, on cherchait encore à définir le bien et le mal, mais du point de vue de la conduite morale, cette considération devient une prescription de principes :

> De quelque hypothèse qu'on parte, toute théorie morale accorde qu'une conduite dont les résultats immédiats et éloignés sont, en somme, bienfaisants, est une bonne conduite ; tandis qu'une conduite dont les résultats immédiats et éloignées sont, en somme, malfaisants, est une mauvaise conduite : le criterium qui sert aux hommes, en dernière analyse, à juger leur conduite, c'est le bonheur ou le malheur qu'elle produit[193].

Ce commentaire devient le préambule à l'analyse des systèmes éducatifs spencériens. Dans les faits, Spencer entend articuler l'éducation intellectuelle, morale et physique à sa philosophie synthétique et à sa Loi de l'évolution.

---

[191] Voir par exemple *Droit, législation et liberté. Une nouvelle formulation des principes libéraux de justice et d'économie politique*, Paris, PUF, 2007. Voir également Gilles Dostaler, *Le libéralisme de Hayek*, Paris, La Découverte, 2001.

[192] Voir notamment les ouvrages de Tort, *Misère de la sociobiologie*, *op. cit.* ; Jacques G. Ruelland, *L'empire des gènes. Histoire de la sociobiologie*, Paris, ENS, 2004 ; Raymond Williams, « Le darwinisme social », dans *Culture et matérialisme*, Montréal, Lux, 2010, p. 101-126 ; Richard Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought*, Boston, Beacon Press, 1992 et Marshall Sahlins, *Critique de la sociobiologie*, Paris, Gallimard, 1980.

[193] Spencer, « De l'éducation morale », *op. cit.*, p. 181.

## 2.1 La Loi de l'évolution chez Spencer, l'esprit de la science et le développement de l'enfant

Par la suite, nous nous penchons sur la pensée évolutionniste et morale de Spencer pour aborder le développement de l'enfant. Tout d'abord, il est important de considérer la question des sciences en éducation, puisque l'école doit s'adapter à la marche lente de l'humanité et que les savoirs concrets sont plus directement observables et utiles à l'enfant que les savoirs abstraits. Les principes spencériens de la nature libérée des entraves « artificielles », puisque culturelles, lui permettent de différencier les interventions éducatives entre les « réactions naturelles » et les « réactions artificielles ». Les entraves « artificielles » sont du même ordre pour la famille et pour l'enfant que les entraves imposées par des législateurs à la société et aux individus. En matière d'éducation familiale ou scolaire, les « réactions naturelles » sont retenues par Spencer comme un principe d'accompagnement permettant à l'enfant d'apprendre à contrôler ses conduites. L'enfant apprend mieux par lui-même. La sanction et la punition le laissant soient dans l'indifférence, soit dans la frustration : « N'est-il pas évident que la fonction des parents est de veiller, "comme ministres et interprètes de la nature", à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite – les réactions naturelles, – ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas de conséquences artificielles ? »[194] Au fur et à mesure que l'enfant apprend à bien se comporter sous le principe de l'autorégulation reflétée dans ses interactions avec son milieu, son développement suit une évolution de plus en plus marquée par l'autocontrôle, tant sur le plan moral et affectif que sur le plan intellectuel. L'autonomie de l'enfant est un fait de nature. La loi de l'évolution morale ainsi posée annonce la théorie piagétienne de la coopération spontanée entre les membres d'un même groupe d'âge. Ensuite, c'est aussi par cette évolution que l'enfant apprend tendanciellement à quitter le terrain des émotions fâcheuses et nuisibles, toujours selon

[194] *Ibid*., p. 186-187.

Spencer, et assimile les dispositions naturelles d'une maîtrise de soi. Cet ajout d'autocontrôle fait en sorte que les sentiments réfléchis, contrairement aux pulsions non régulées des émotions, prennent le dessus. En quittant le terrain des émotions, trop près de la nature, l'enfant apprend à se comporter socialement avec raison et volonté :

> Aujourd'hui, la plupart des personnes reconnaissent les mauvais résultats de la précocité intellectuelle ; mais il reste à reconnaître que la précocité morale a aussi des résultats funestes. Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes et les autres tardives dans leur évolution. Pour les unes comme pour les autres, la culture hâtive a lieu aux dépens du développement futur[195].

Cette considération de Spencer pour le respect du développement de l'enfant selon son âge et sa capacité à répondre aux exigences extérieures est des plus intéressantes.

À la fin du deuxième tome des *Principes de psychologie*, il tente d'établir une genèse des conduites de sociabilité ou encore une genèse des sentiments moraux. Il s'attarde sur les conséquences de la conduite égoïste (conservation de soi) et de la conduite altruiste (la vie sociale). L'une et l'autre demeurent inadmissibles dans leurs extrêmes. Spencer s'attarde à montrer que la conduite médiate égoaltruiste implique la réalisation d'un plaisir pour autrui. Après s'être assuré de sa conservation par le sentiment égoïste et s'être approché de l'autre individu, le sentiment altruiste est rendu possible par l'équilibre et la permanence des conditions de la vie sociale qui l'impose :

> La morale apparaît lorsque les conduites entre les individus et les groupes sont moins régies par des fins égoïstes, liées à la lutte pour la vie, que par des fins altruistes de coopération, d'aide mutuelle, etc., qui dominent de plus en plus les premières raisons de l'industrialisation croissante déterminée par les lois de l'évolution. […] Ainsi le premier problème de la morale positive est-il de donner

[195] *Ibid*., p. 216.

> une base positive aux notions de bien et de mal. […] Du point de vue physique, la plus haute vie est celle dans laquelle l'hétérogénéité, le caractère défini, etc., des mouvements internes est maximal et dans laquelle il y a un équilibre mobile dépendant le plus complet possible avec les forces extérieures. Au point de vue biologique cela se traduit par une « balance des fonctions » adéquate, conservant la vie la plus grande possible. Au point de vue psychologique, par la plus grande somme possible de bonheur. Finalement au point de vue sociologique, par la coopération volontaire assurant le plus haut degré de vie possible pour chaque individu[196].

Ducret fait remarquer que Spencer, en bon lamarckien, fait primer l'extérieur (le milieu) sur l'intérieur (le développement). C'est ce qui fait dire à plusieurs commentateurs que Spencer ne peut pas être considéré comme un expérimentaliste en psychologie, puisque sa considération du développement interne est toujours spéculative et dépendante des actions entre l'agent et le milieu. Tout se mesure par la réussite, par les résultats, ce qui limite l'analyse des processus développementaux à leur partie visible. La sympathie, la solidarité, la coopération volontaire sont des moyens au service « de la plus grande adaptation individuelle »[197]. Ducret termine l'examen du modèle synthétique spencérien et de ses influences directes et indirectes sur un bon nombre de penseurs, dont Piaget, en concevant que sa philosophie accorde une place aux « facteurs internes » pour parler de l'évolution individuelle et sociale, mais que ces fonctions internes demeurent assujetties aux « fonctions extérieures » et aux rapports de force : « [d]'un strict lamarckisme initial, Spencer y substitue un lamarckisme empiriste partiellement constructiviste »[198]. L'école doit être aussi attrayante que possible pour s'assurer de l'implication de l'enfant et de son goût d'apprendre.

---

[196] Ducret, *Jean Piaget, savant et philosophe*, *op. cit.*, p. 265.
[197] *Ibid.*, p. 266.
[198] *Ibid.*, p. 267.

a) Les principes généraux et scientifiques de l'éducation

Les liens entre l'organique, la division du travail, la sociologie et les modèles éducatifs émergent à partir du milieu du XIX^e siècle lors de changements politico-symboliques et scientifiques. Durkheim propose dans sa thèse de comprendre ces changements en étudiant les variations et les transformations vécues à l'intérieur du droit pénal et du droit civil. Spencer a déjà rédigé des ouvrages portant sur les mêmes enjeux dans les *Data of Ethics* et *L'individu contre l'État*. De plus, nous entrevoyons la perspective d'une relation complémentaire entre Spencer et Piaget dans un rejet des contraintes collectives propres aux institutions sociales afin de rendre possible la coopération spontanée et naturelle comme représentation des progrès moraux et sociaux de l'humanité. Le concept piagétien de la coopération spontanée se trouve invariablement lié à la morale spencérienne. Jusqu'à quel point le désir de mettre la science à la portée de tous fait correspondre une éducation scientifique assurant le devenir de l'humanité ? Comme le dit Canguilhem dans *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, « Spencer se flatte de déduire de la loi de conservation de la force le phénomène de l'évolution par instabilité de l'homogène »[199]. En se présentant comme un scientifique (et c'est effectivement l'un des fondateurs de la sociologie, qu'on soit en accord ou en opposition avec ses vues), Spencer s'est servi de la théorie de l'embryologie de Baer, du transformisme de Darwin et des principes de la densité de la population de Malthus, comme d'un « patron de garantie scientifique pour un projet d'ingénieur dans la société industrielle anglaise du XIX^e siècle : la légitimation de la libre entreprise, de l'individualisme politique correspondant et de la concurrence. La loi de différenciation finit par le soutien apporté à l'individu contre l'état [*sic*]. Mais, si elle finit explicitement par-là, c'est peut-être qu'elle a commencé implicitement par-là »[200]. Selon Canguilhem, les conclusions de la théorie spencérienne

[199] Canguilhem, *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, *op. cit.*, p. 51.
[200] *Ibid*.

détachées de leurs prémisses donnent l'apparence d'un caractère de scientificité de nature pratique :

> [Cette] idéologie évolutionniste fonctionne comme auto-justification des intérêts d'un type de société, la société industrielle en conflit avec la société traditionnelle d'une part, avec la revendication sociale d'autre part. Idéologie antithéologique d'une part, anti-socialiste d'autre part. Nous retrouvons ici le concept marxiste d'idéologie, comme étant la représentation de la réalité naturelle ou sociale dont la vérité ne réside pas dans ce qu'elle dit, mais dans ce qu'elle tait. […] La théorie scientifique de l'évolution n'est pas restée exactement ce qu'était le darwinisme, mais le darwinisme est un moment intégré à l'histoire de la constitution de la science de l'évolution. Au lieu que l'idéologie évolutionniste est un résidu inopérant de l'histoire des sciences humaines au XIX^e^ siècle[201].

Canguilhem affirme qu'on doit s'intéresser autant à l'histoire des idées qu'aux progrès des sciences si l'on veut comprendre la complexité des discours scientifiques et leurs conditions idéologiques de diffusions. En effet, c'est par la transition scientifique et politique de l'école au XIX^e^ siècle que nous sommes plus à même de comprendre comment l'ascendant idéologique de l'État et des institutions collectives sur l'école a été remplacé par l'ascendant idéologique des sciences avec comme finalité la nécessité d'aborder l'école comme un « objet » pratique. À partir de l'esprit des sciences évolutionnistes incorporées à l'éducation positiviste de Spencer, le devenir des sciences du développement de l'enfant dépend de plus en plus de cette capacité, selon l'expression de Canguilhem à « observer pour comprendre, comprendre pour agir »[202].

---

[201] *Ibid*., p. 52. Nous retrouvons chez Canguilhem cette position bachelardienne comme quoi la science n'est pas idéologique, mais que les pratiques le sont. Il s'agit alors d'un mode de constitution des *idéologies de scientifiques*. Canguilhem différencie les idéologies de scientifiques (ce sont des idéologies philosophiques), des idéologies scientifiques (ce sont plutôt des idéologies de philosophes). Le lien avec Tort est possible sur cette question, puisque Canguilhem affirme comme troisième conclusion que « l'idéologie scientifique ne doit pas être confondue avec les fausses sciences, ni avec la magie, ni avec la religion. Elle est bien, comme elles, mue par un besoin inconscient d'accès direct à la totalité, mais elle est une croyance qui *louche* du côté d'une science déjà instituée, dont elle reconnaît le prestige et dont elle cherche à imiter le style ». *Ibid*., p. 54.

[202] Voir Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit*., ainsi que Gould, *La Mal-Mesure de l'homme*, *op. cit*.

Autrement dit, l'éducation spencérienne se fonde sur le développement positif de l'enfant, sur sa liberté et sur sa propension à l'autoréalisation à partir de principes empruntés à sa philosophie évolutionniste. S'il aborde le développement de l'enfant dans un sens « héréditaire » et qu'il entrevoit les limites des contraintes artificielles et des devoirs non adaptés à la condition de l'enfant, Spencer admet également la nécessité d'une transformation radicale des rôles et des agissements parentaux : « La vérité est que les difficultés de l'éducation morale ont une double origine, et qu'elles proviennent à la fois des parents et des enfants »[203]. Spencer rencontre dans les contraintes extérieures des résidus traditionnels des sociétés passées. L'école respectueuse de l'évolution, insérée dans la société comme lieu privilégié de la réalisation de la civilisation, doit donc garantir la marche vers l'avenir de toute l'humanité prenant conscience d'elle-même. Spencer précise qu'une éducation idéale était impossible : « les parents ne sont pas assez bons pour cela »[204]. Il ne considère pas non plus que son modèle annule les tensions sociales et les conflits : « Loin de l'harmonie entre les parties, la production d'inégalités entre elles est un moteur de développement (il y a passage de l'homogène à l'hétérogène). Commentaire : l'inégalité à l'intérieur de l'organisme individuel constitue le moteur de développement, comme l'inégalité des individus entre eux »[205].

Le regard de Spencer se porte également vers l'organisationnel comme moyens pour réguler l'hétérogénéité croissante des agents et des fonctions collectives. À propos des professions différenciées, il explique « que toutes les structures de la société résultent de spécialisations de parties d'une masse relativement homogène »[206] ; il définit les professions comme « l'augmentation de la vie », comme formes intégrées rendant pensable la coopération entre des conditions et des moyens hétérogènes alors

---

[203] Spencer, « De l'éducation morale », *op. cit.*, p. 175-176.
[204] *Ibid.*, p. 176.
[205] Ottavi, « Éducation et individu chez Spencer », *op. cit.*, p. 204.
[206] Spencer, *Les institutions professionnelles et industrielles, fin des Principes de sociologie*, *op. cit.*, p. 3.

que chacun se voit garantir le respect de sa personne. Holmes prétend que deux principes sous-tendent l'analyse de l'éducation chez Spencer : « Le premier, c'est que l'évolution de l'éducation est analogue à celle des individus et de la société. Le second tient à l'hétérogénéité et à la complexité croissantes des systèmes éducatifs et des sociétés »[207]. Soulignons avec cet auteur que le deuxième principe fondamental est la condition première du progrès qui passe chez Spencer de l'homogène à l'hétérogène, du simple au complexe, de l'état indéfini à l'état défini. Cette intégration des lois de l'évolution pour penser l'éducation répond à des besoins bien différents. Tout d'abord, Spencer voit les sociétés et les systèmes éducatifs comme des structures dynamiques ayant des fonctions hétérogènes, bien qu'intégrées entre elles. Ces structures et leurs fonctions ne peuvent pas être déterminées ni dans les moyens ni dans les fins, mais seulement à partir d'un idéal agissant comme force en vue d'une fin à atteindre. Cette analyse sociologique chez Spencer est on ne peut plus utile et valable pour contrer les déterminismes religieux de son époque. Ensuite, il y a les facteurs héréditaires et sociaux qui justifient sa Loi générale de l'évolution[208]. Mais ce qu'il y a de plus fondamental, et les commentateurs ont bien cerné les limites de la biologie spencérienne sur ce point, c'est que Spencer maintient

> la thèse de l'héritabilité directe des modifications fonctionnellement acquises. […] [L]'hérédité des changements de structures causés par des changements de fonction est complètement insuffisante pour expliquer une grande quantité, et probablement la plus grande, de phénomènes morphologiques, il passe […] sous silence une quantité considérable de phénomènes morphologiques explicables comme résultats de modifications fonctionnellement acquises, transmises et accrues, et qui ne sont pas explicables comme résultats de la sélection naturelle[209].

---

[207] Holmes, « Herbert Spencer », *op. cit.*, p. 11.

[208] Voir Tort, *Spencer et l'évolutionnisme philosophique*, *op. cit.* Notamment la partie III « Biologie évolutionniste » tirée du chapitre 2 intitulé « Le système synthétique de l'évolution », p. 56 - 81.

[209] *Ibid.*, p. 69-70. Gardons simplement en mémoire pour l'instant le fait que « [l]'adaptation l'emporterait donc sur la sélection naturelle dans les sociétés civilisées : mais, alors que chez Darwin on trouvera clairement exposée l'idée selon laquelle l'homme intervient sur la nature pour en modifier le cours – y compris en acceptant le déficit biologique entraîné par la préservation des infirmes et des

Il est dit, pour comprendre l'éducation et ses progrès, qu'il faut s'attarder aux prérogatives morales par lesquelles les sociétés ont dû passer (nécessitant pendant un certain temps diverses formes d'adaptations et de contraintes) afin de rendre les systèmes scolaires adaptés à leur époque. Cette perspective historique reconnaît que les époques changent et qu'il en va ainsi de l'éducation et de la morale. Sous le libéralisme industriel et évolutionniste de l'ère victorienne, l'école représente le lieu idéal d'un progrès moral pour la coopération et l'intégration des « bonnes » dispositions. Pour l'expliquer, Spencer élabore une protopsychopédagogie qui se dissocie d'une tradition de la contrainte : « L'évolution, quand elle n'est pas entravée par les errements d'une éducation autoritaire, lui laisse accomplir son destin : "En considérant ces diverses périodes, on comprend à la vérité que le fait de marcher vers une idée complète de l'évolution était en lui-même un processus d'évolution" »[210]. D'où il s'ensuit que l'ensemble des vicissitudes sociales et politiques découlent de l'absence de liberté individuelle (en référence à son principe de causalité).

Une civilisation évoluée élimine les aléas de la guerre et des règles qui s'imposent à la personne en lui substituant les principes moraux de l'association volontaire. Une telle civilisation doit réfléchir et agir en fonction des principes naturels du développement embryologique, biologique et social en éliminant les figures et les représentations émanant du contrôle hiérarchique et centralisateur des États. Cette civilisation doit agir en laissant libre-cours au développement de l'enfant comme représentation nouvelle du devenir de l'espèce. L'enfant récapitule les phases de

---

déshérités –, rien de tel ne se produit à ce moment chez Spencer, qui semble ne faire ici que regretter la réduction des processus éliminatoires : regret que prendront en charge les "darwinistes sociaux", ou encore les spécialistes italiens "positivistes" d'anthropologie criminelle ». *Ibid*., p. 71.

[210] Ottavi, « Éducation et individu chez Spencer », *op. cit*., p. 205. Il semble que Spencer associe le concept darwinien de la sélection naturelle à une métaphysique et à une sélection artificielle : il y a une volonté à l'œuvre. Il n'est pas nécessaire selon lui de prétendre à une sélection de variations avantageuses, puisque c'est « l'individu lui-même qui lutte pour sa survie et assure ainsi sa reproduction ». Cette conception est mécanique, tout partirait de son soi intérieur et de sa propre volonté : c'est l'image iconique du *self-made-man*.

l'humanité[211]. C'est donc que l'ontogenèse récapitule la phylogenèse et qu'il y a dans l'enfant tout un monde historique et évolutif à découvrir à l'aide des pratiques scientifiques mises en application à partir des actes de l'enseignement : « Souvenez-vous que le but de l'éducation que vous faites, est de former un être apte à se *gouverner lui-même*, non un être apte à *être gouverné par les autres* […]. C'est là ce qui rend le système de la discipline par les conséquences naturelles approprié à l'état social auquel nous sommes parvenus en Angleterre »[212]. En modifiant l'éducation, on transforme les structures physiques et morales de l'enfant. C'est de cette manière que le système éducatif chez Spencer situe l'enfant au centre de la société industrielle en compagnie des professionnels et des autres intervenants perçus comme des accompagnateurs de la nature enfantine.

La considération trop « intellectualiste » de l'éducation formelle et traditionnelle est surfaite et Spencer tâche de déconstruire ces anciennes disciplines (essentialistes ou encyclopédiques). Il convient désormais de bâtir une école pratique et utile. Dans son article « What knowledge is of most worth ? », Spencer expose les cinq types d'activités fondamentales qui doivent orienter les besoins et les contenus de l'école[213]. Les premières activités sont directement liées à l'instinct de survie (il s'agit de la base des connaissances rationnelles directement applicables). Les activités qui viennent en second sont celles, qui, en permettant de se procurer le nécessaire, assurent indirectement la vie (il s'agit des savoirs qui permettent l'échange et la relation entre les savoirs et la connaissance plus abstraite). Les troisièmes activités ont pour objet d'« élever » et d'éduquer les enfants (cela comprend les parents, les experts, les

---

[211] Selon la récapitulation « un organisme parcourt, dans son développement depuis le stade embryonnaire, les étapes parcourues antérieurement par l'espèce ». Dans Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, p. 315. Ottavi conserve le sens biologique de l'ontogenèse : « Terme utilisé par Ernst Haeckel pour désigner la formation de l'individu, et son cycle vital depuis le stade embryonnaire, au contraire de la phylogénie, qui concerne la formation de l'espèce. Les rapports ontogénie-phylogénie sont au cœur des débats concernant l'évolution, même à l'heure actuelle ». *Ibid.*, p. 313.

[212] Spencer, « De l'éducation morale », *op. cit.*, p. 222-223.

[213] Voir Spencer, « What Knowledge is of most worth? », *op. cit.*

professionnels, le développement des enfants proprement dit et les apprentissages qui seront fondés, guidés par les principes de la psychologie). Les quatrièmes activités dont l'école doit tenir compte sont celles qui sont requises pour le maintien de relations sociales et politiques appropriées (Spencer parle alors des fonctions du citoyen). Les dernières activités qui sont celles qui occupent les moments de loisir et qui permettent à chacun de vivre selon ses goûts et ses sentiments (on y retrouve la littérature, les activités relevant du plaisir et de la relaxation). Il faut ajouter que ces activités doivent suivre et respecter l'évolution des sciences selon leurs types et leur apparition dans l'histoire[214].

En abordant les trois types de la connaissance scientifique ainsi que leurs applications comme « champs » d'activités ordonnées dans la refondation des programmes éducatifs, Spencer produit à nouveau un ordre à observer scrupuleusement comme une loi de la nature dictant les principes de l'appropriation naturelle des savoirs utiles. Le but est avant tout d'organiser les apprentissages en se basant sur les activités humaines, et cet objectif revêt à nouveau les habits politiques d'un projet civilisationnel à réaliser. Spencer pense par projets en cherchant à s'approcher de l'idéal par degrés : « Dans un cas comme dans l'autre, le perfectionnement du caractère individuel conduit au perfectionnement du système »[215]. Il définit les apprentissages scolaires selon l'ordre d'apparition des découvertes scientifiques. Il faut que l'enfant chemine par expérimentations et activités en débutant par l'observation de réactions physiques simples et concrètes. Après s'être approprié les principes mathématiques, physiques et biologiques dans le concret de l'expérimentation, l'enfant peut mieux comprendre les

---

[214] Les sciences abstraites font référence aux sciences qui étudient la *Loi des relations* (les mathématiques, la géométrie, les calculs, l'arithmétique, l'algèbre, la cinématique, etc.) ; les sciences abstraites-concrètes étudient la *Loi des forces telles qu'elles se manifestent dans la matière* (la chimie, la physique, la mécanique, la statique, l'hydrostatique, les mouvements dynamiques, etc.) et les sciences concrètes étudient la *Loi des redistributions de matière et de mouvement ayant lieu actuellement* (l'astronomie, la géogénie, la minéralogie, la biologie, la physiologie, la psychologie et la sociologie). Voir Spencer, *Classification des sciences*, *op. cit*.

[215] Spencer, « De l'éducation morale », *op. cit*., p. 177.

savoirs abstraits. L'ordre de ces sciences suit un mouvement « naturel », de sorte qu'en leur accordant une importance relative à partir de leur moment d'apparition, Spencer cherche à comprendre le développement ontogénétique et phylogénétique. La vie sociale conceptualisée par la sociologie, la plus récente des sciences, est la plus évoluée. L'enfant n'a pas à s'intéresser à la politique et aux affaires sociales dans les premiers temps de l'apprentissage. Les sciences humaines combinent et achèvent la route « scientifique » en incarnant les besoins des nouvelles réalités industrielles. Il étudie la vie collective pour ensuite se pencher sur les fondements moraux de cette vie d'échanges et de productions de plus en plus complexes et hétérogènes.

Il faut encourager les enfants à apprendre par eux-mêmes. Il s'agit de les inciter à découvrir la vie à partir de leurs expériences. Le rôle des parents et des enseignants est d'approuver ou de réprouver les conduites, ce qui renvoie aux réactions naturelles. Les enfants apprennent à tirer leurs propres conclusions. En matière d'éducation comme en matière de politique, la nature finit toujours par bien faire les choses : « De même que les constitutions politiques, les systèmes d'éducation ne se créent pas, ils se développent ; et le développement n'est pas appréciable en de courtes périodes de temps »[216]. Il importe de préserver la nature de l'artificialisme trop pressé des décideurs. À la considération d'un type militaire promulguant des châtiments, les « réactions naturelles » permettent à l'enfant d'adopter la bonne conduite tout en cherchant à en reproduire les effets auprès de ses camarades. En France, l'analyse de l'éducation spencérienne effectuée par Gabriel Compayré, dans son ouvrage *Herbert Spencer et l'éducation scientifique*, est d'un grand intérêt pour interpréter le sens moral et économique des écrits spencériens dans leur extension politique républicaine :

> Enfin, il n'est pas jusqu'aux idées économiques qui ne se relient, par quelque endroit, au régime pédagogique en faveur. Au système de la protection et de la prohibition commerciale correspondait ce préjugé scolaire que l'esprit de l'enfant

[216] *Ibid*., p. 171.

> peut être formé à volonté, par ordre, sous l'empire d'une réglementation minutieuse. Mais avec le libre échange [1846] qui a fait tomber les entraves apportées aux relations entre les nations, on a vu se briser aussi les chaînes qui opprimaient la liberté de l'enfant et se rompre la barrière qui séparait l'élève du maître[217].

Le poids de la conscience morale demeure bien fragile face au progrès technoscientifique promettant la liberté et la reconnaissance pleine et entière de ses droits individuels. Une fois que cela a été dit,

> [q]ui donc ne lui accordera pas sans discussion que l'instruction technique est indispensable ; que les connaissances physiques, biologiques et autres, rendent seules possibles la production et la distribution des richesses, c'est-à-dire les opérations industrielles et commerciales ; que le producteur, comme le négociant, a besoin des mathématiques ; que l'arpenteur, l'architecte, le maçon ne peuvent se passer de la géométrie, ni le constructeur de la mécanique, ni l'agriculteur de la chimie ; que même « il n'y a presque pas d'industrie qui ne relève aujourd'hui de la science chimique »[218].

Entre les industries, les techniques et la science, Compayré propose de revoir les principes spencériens de l'éducation « naturelle ». Selon lui, il n'y a rien de concret entre l'établissement des règles morales essentielles au développement des enfants et le déploiement des sciences et des techniques industrielles mises au service de l'homme :

> Dans la diversité des éducations positives et pratiques que M. Spencer recommande avec un enthousiasme justifié, n'y a-t-il pas une chose oubliée : l'éducation elle-même ? La science a analysé les forces physiques, et elle les a mises au service de l'homme. Mais si, à l'aide des forces physiques, elle est parvenue, par exemple, à animer, à lancer dans l'espace des machines à vapeur,

---

[217] Gabriel Compayré, *Herbert Spencer et l'éducation scientifique*, Paris, Paul Delaplane, 1901, p. 52- 53. Compayré (1843-1913) a été Professeur de philosophie à la Faculté des Lettres de Toulouse, puis professeur de pédagogie à l'école normale supérieure de Fontenay–Saint-Cloud.
[218] *Ibid*., p. 35.

> des machines électriques, qu'elle a elle aussi fabriquées, est-il certain, est-il prouvé qu'elle soit capable encore de produire et de développer les forces morales, sans lesquelles l'humanité resterait comme dégradée et inférieure à sa destinée, même regorgeant de richesses matérielles et comme plongée dans un Océan de machines[219] ?

Compayré comprend très bien les limites d'un naturalisme éducatif dont la morale est désincarnée des réalités sociales et politiques : « L'usage bon ou mauvais qu'ils feront de ces connaissances dépendra surtout de leur nature d'esprit : or l'esprit, c'est une éducation générale qui seule peut le former. Avant d'être avocats, médecins, commerçants ou manufacturiers, les hommes sont hommes »[220]. La position morale d'une société qui s'interroge sur son devenir ne relève donc pas des sciences appliquées, mais des valeurs et autres principes moraux et philosophiques. C'est d'ailleurs le sens des valeurs républicaines que Durkheim reprend lorsqu'il s'efforce de montrer que la liberté suit les règles d'une morale hétérogène :

> Ces règles de la morale que nous commençons par subir passivement, que l'enfant reçoit du dehors de l'éducation, et qui s'imposent à lui en vertu de leur autorité, nous pouvons en chercher la nature, les conditions proches et lointaines, la raison d'être. En un mot, nous pouvons en faire la science. Supposons cette science achevée. Notre hétéronomie prend fin. Nous sommes les maîtres du monde moral. […] Et, dans la mesure où nous le reconnaissons tel, nous pouvons le consentir librement. […] Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint[221].

La morale individuelle se fonde sur la raison sociale. Reprenons l'ordre logique de l'évolutionnisme éducatif chez Spencer à l'aide de l'ouvrage de Compayré avant de

---

[219] *Ibid*., p. 36.
[220] *Ibid*., p. 37. Nous soulignons qu'il s'agit d'une différence capitale entre la pensée de Stuart Mill et celle de Spencer : alors que le deuxième rejette l'instruction formelle organisée par l'État, le premier pense qu'il est nécessaire que l'instruction publique passe par les espaces publics, donc par le biais de l'État. Notons qu'Alexander Bain en dira tout autant dans son livre *La science de l'éducation*, Paris, Félix Alcan, 1885.
[221] Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012, p. 119.

débuter la prochaine sous-section. En travaillant schématiquement, il ressort de sa Loi générale de l'évolution appliquée à l'éducation la structure suivante :

1) L'esprit, les organisations et les agrégats sociaux vont du simple au complexe, de l'homogène à l'hétérogène, de l'indéfini au défini.
2) Le savoir et les apprentissages doivent être fondés sur les sciences (Spencer parlerait des savoirs les plus directement et indirectement utiles).
3) Il faut accorder historiquement les modes et les arrangements sociaux autour de séquences de l'histoire et de la loi de la transmission héréditaire des caractères acquis (soit la thèse lamarckienne).
4) L'instruction doit procéder de l'empirique (directement accessible) vers le rationnel.
5) L'autodéveloppement doit être encouragé et complètement implanté en relation et en synchronicité avec le développement industriel. C'est ainsi que peut survenir la morale sociale incorporée dans l'agrégat social formant comme somme une masse cohérente de relations.
6) Il faut tenir compte dans le développement de l'enfant de la nécessité de créer des activités fondées scientifiquement (par le biais de la psychologie « développementale ») autour des notions de plaisirs, de tout ce qui est agréable pour favoriser le libre développement de celui-ci et l'encourager à y découvrir les lois simples de la nature par l'expérience.

b) Les deux questions de la psychologie spencérienne

En s'intéressant au développement individuel comme garantie des changements moraux et politiques à mettre en place, Spencer entend responsabiliser les personnes face à leurs réussites ou à leurs échecs. Bien qu'il soit possible que les méritants

deviennent des « vauriens » ou que les vauriens puissent devenir des êtres « méritants », Spencer n'analyse pas les effets sur les personnes des modes de production « sauvages », de la répartition inégale des richesses (concentration des capitaux), de nouvelles formes d'esclavages. Ces inégalités et ces injustices résultent des structures passées d'un type militaire. Elles sont causées par un trop grand conservatisme face aux changements. Il en va ainsi du monde moral et politique comme du monde biologique et physiologique.

C'est ainsi que pour Spencer, certaines fonctions peuvent disparaître pour en stimuler d'autres[222]. Alors que les institutions passées sont fixes et hétéronomes, il propose un modèle organisationnel mobile, changeant et transformable. Cette condition émancipatrice des structures et des fonctions convient comme organisation aux échanges commerciaux, sociaux, mais aussi aux relations internes et individuelles. Aux États-Unis, Youmans et Fiske y voient une philosophie adaptée à la grandeur et au destin de la nation américaine[223]. Nous n'avons qu'à reprendre la critique de Spencer envers la bureaucratie française, associée au fonctionnement d'un « peuple gras et inefficace », pour saisir cette idée de grandeur et de décadence : évolution et involution sont toujours possibles. Ainsi, ce sont les législations humaines qui lui posent problème. En créant des lois, on crée des problèmes plus grands encore que le mal que

---

[222] Spencer écrit que « [l]e processus mental par lequel, dans un cas quelconque, l'adaptation des actes aux fins s'effectue, et qui, sous ses formes les plus élevées, devient le sujet des jugements moraux, ce processus peut se diviser en deux : d'abord l'apparition du sentiment ou des sentiments qui constituent le motif, ensuite celle de la pensée ou des pensées par lesquelles le motif prend un corps et aboutit à l'action. Le premier de ces éléments, une excitation à l'origine, devient une sensation simple ; ensuite une sensation composée ; ensuite un groupe de sensations partiellement présentatives et partiellement représentatives, formant une émotion proprement dite ; ensuite un groupe de groupes pareils, formant une émotion composée ; puis il devient enfin une émotion encore plus développée, composée des formes idéales de ces émotions composées. » Dans Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, *op. cit.*, p. 90.

[223] Fiske écrira en 1863 un article intitulé « L'évolution du langage » dans la *North American Review*. L'article de Fiske, alors âgé de 21 ans, a fortement intéressé Youmans. Dans cet article, l'auteur avance que la théorie spencérienne de l'évolution pouvait aider à transformer la science de la philologie. Fiske a ensuite été introduit au cercle des spencériens à New York en 1864. Voir Lightman, « Spencer's American Disciples: Fiske, Youmans, and the Appropriation of the System », dans *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, *op. cit.*, p. 123.

l'on combat. Mais l'intervention se réalise encore là en triant sur le tas les fonctions sociales à partir de leurs résultats obtenus et attendus. Nous avons étudié plus haut la séparation-intégration des facultés inférieures et des facultés supérieures. Devant les impératifs de l'action dus aux transformations industrielles, l'humain est toujours en mouvement. La mobilité est un gage d'engagement et de développement. De leur côté, les milieux scolaires s'attachent à entretenir les savoirs les plus utiles pour la conservation de la personne, mais aussi pour favoriser l'essor d'une morale dynamique et appropriée à l'époque. Chaque époque porte en elle la puissance transformatrice de la nécessité et les impératifs naturels qui la représentent et qui se présentent aux individus comme autant de nécessités historiques. L'action doit en retour se renouveler sans cesse pour rendre possible l'adaptation.

Nous pensons que cette boucle rétroactive autour de l'action, et ce qu'elle suppose de processus évolutifs, peut être analysée autour de deux questions importantes[224]. Nous allons poser la première question de cette manière : quels sont les éléments ou les facteurs que suppose l'adaptation d'une conduite à sa fin chez un être conscient ? Autrement dit, puisqu'il prend conscience du monde extérieur et de lui-même, quels sont les éléments pouvant faire en sorte que l'individu devient conscient de sa conduite dans un rapport construit (autoréférentiel) en lien avec son milieu ? Par la suite, on peut logiquement poser la deuxième question : quels caractères représentent l'évolution de la conduite envisagée au point de vue psychologique ? Si, pour la première question, la réponse est liée aux rapports physiques, autrement dit aux rapports sensori-moteurs et réflexes, l'histoire du sujet permet le développement de fonctions plus élevées dans le second ordre. Spencer écrit qu'il faut d'abord un objet capable d'affecter l'organisme pour parler d'adaptation. Il faut que cet objet possède certaines propriétés qui le rendent avantageux ou nuisible à l'animal, à l'humain, et que

[224] Voir sur ces deux questions et la critique que l'on peut en faire Halleux, *L'Évolutionnisme en Morale*, *op. cit.*

celui-ci éprouve en réponse à l'action de l'objet sur son être une impression désagréable ou agréable. Par conséquent, pour la deuxième question, en s'interrogeant sur les caractères de l'évolution de la conduite envisagée au point de vue psychologique, Spencer conçoit qu'il s'agit plutôt d'une inscription, d'un rapport sujet-conscience (l'émotion, puis les réactions deviennent sentiments, puis pensée, etc.). Certaines « récognitions » permettent alors à l'individu de s'approprier des choses utiles et d'éviter des choses nuisibles à un stade plus élevé de la pensée. Ceci implique que chacun suive inconsciemment un certain ordre « perceptif » (moteur) et que ce dernier ordre permet de comprendre comment l'objet nous affecte et comment nous devons réagir par rapport à l'objet comme une correspondance entre les facteurs externes et les facultés internes[225].

La théorie psychologique spencérienne impose une prise de conscience individuelle à partir d'un acte volitif : ce n'est plus seulement le milieu qui affecte le vivant, mais aussi l'individu qui modifie le milieu en tentant de s'y adapter tout en le transformant : « le motif prend corps et aboutit à l'action ». La deuxième question doit donc être liée à la complexité croissante de la pensée, des intentions et à la prépondérance de plus en plus accusée des mobiles idéaux sur les mobiles sensibles (instincts, processus sensori-moteurs), mais Spencer ne se penche pas sur le sujet sans aborder les inégalités de la nature :

> Il s'ensuit dès lors que, à mesure que l'évolution des sentiments poursuit son progrès, l'indécision et l'incertitude des démarches doit diminuer. Une nature sensitive peu développée doit être toute d'impulsions ; chaque passion est libre de s'y donner carrière avec soudaineté et violence, sans opposition de la part des

[225] Voir Spencer, « Synthèse générale », dans *Principes de psychologie*, *op. cit.*, p. 295 et suiv. Ces correspondances doivent également être organisées pour coordonner les actions : « Toute autre hypothèse me semble insoutenable en face de celle-là. Il y a dans le cerveau de l'arrangement, de l'organisation, ou il n'y en a pas. […] S'il y a de l'organisation, elle doit consister dans cette même "division du travail" qui est l'essence de toute organisation ; et il n'y a pas de division du travail, physiologique ou autre, qui n'implique la concentration de certaines sortes d'activités dans des endroits spéciaux ». *Ibid.*, p. 623.

> autres, et elle s'épuise rapidement. Au contraire, dans le développement élevé des émotions, il y aura peu de place à ces conflagrations soudaines du sentiment, – la naissance simultanée d'un ou de plusieurs sentiments contraires en rapport avec les circonstances retardera, dans la plupart des cas, ou en corrigera les manifestations[226].

Son évolutionnisme positiviste sépare les facultés pour tenter de comprendre l'importance des émotions sur le développement de l'enfant et des sociétés, ce qui l'amène à différencier les peuples, les hommes et les femmes. Dans les faits, il tend à décrire l'idéal d'une noblesse non titrée, anglaise, citadine et instruite.

Cette posture culturelle est une manière de comprendre les interactions entre l'individu et son milieu par des lois, par des structures qui peuvent être reproduire, mesurer et comparer. Or, nous sommes loin d'un modèle universel désirable. Spencer étudie la colère, les peines, les exaltations pour dépeindre des excès observables et propose une classification des peuples selon l'intensité de ces démonstrations « animales ». Cela ne s'est jamais fait sans réductionnisme ni sans violence. Il admet également que l'on assiste de manière de plus en plus assurée à de multiples transformations des mobiles idéaux, tour à tour politiques, religieux et sociaux, et que ceci permet de constater un affaiblissement graduel du sentiment du devoir. En effet, dans une société comme l'Angleterre pendant l'ère victorienne, les philosophes s'intéressent peu aux fonctions socialisantes du devoir. Il y a un devoir envers soi-même ; l'individu a des devoirs envers sa nature ; on doit s'écouter et observer les réactions des autres, mais on ne doit pas subir ni faire subir. Par exemple, l'enfant qui ne se comporte pas bien finira, tôt ou tard, par subir la frustration des autres, et ce rejet demeure le meilleur moyen pour lui d'apprendre le principe moral à partir de la réaction naturelle.

---

[226] *Ibid*., p. 634.

## 2.2 L'éducation, l'instruction et les sciences du développement dans les sociétés civilisées : la question biologique de l'équilibration

L'idée dernière de l'éducation nouvelle est celle d'une instruction générale, « internationale » qui observe et qui comprend l'enfant à partir de son développement. C'est d'abord et avant tout l'instauration d'un modèle politique qui prétend avoir réglé les vieilles « querelles » entre autorité et laisser-faire. L'éducation apparaît tendanciellement comme la condition première d'un progrès moral. Canguilhem explique ainsi que la vision de l'éducation de Spencer peut faire correspondre évolutionnisme et développement :

> L'évolution n'est pas le privilège de la biologie. Elle s'affirme en tous domaines. « Cette loi du progrès organique, dit Spencer dès 1857, est la loi de tout progrès. Qu'il s'agisse du développement, de la terre, du développement de la vie à sa surface, du développement de la société, du gouvernement, de l'industrie, du commerce, du langage, de la littérature, de la science, de l'art, toujours le fond en est cette même évolution qui va du simple au complexe, à travers des différenciations successives. » Le processus évolutif est apparu plus clairement qu'ailleurs en biologie[227].

En ce sens, le transformisme spencérien pense l'épigenèse comme principe général unifiant, à partir de la Loi générale de l'évolution, les autres conceptions physiologiques héritées du XVII^e^ et du XVIII^e^ siècle[228]. La philosophie synthétique de Spencer ne doit pas être séparée de la science, puisqu'elles se représentent simplement sur des niveaux différents de la pensée. Si la science est la « connaissance partiellement

---

[227] Canguilhem et *al*. *Du développement à l'évolution au XIX^e^ siècle*, *op*. *cit*., p. 56.

[228] Ottavi écrit que la théorie de l'épigenèse s'oppose au préformationnisme. C'est une thèse défendue par Caspar Friedrich Wolff dans la *Theoria Generationis* en 1759 : « La croissance de l'embryon y résulte de l'adjonction de substance extérieure, le développement étant à partir de là davantage une histoire qu'un changement d'échelle ». Dans Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op*. *cit*., p. 310.

unifiée ; la philosophie est la connaissance complètement unifiée »[229]. Il faut aussi mentionner que les théories « développementales » demeurent « préformistes », principalement en physiologie, jusqu'à l'évolutionnisme spencérien et darwinien. Au XVIII^e siècle, la vie semblait en effet déterminée dans le germe ; les principes « préformistes » n'équivalaient pas dans le domaine de la physiologie à une évolution générale telle qu'elle se présente dans le domaine de la biologie évolutionniste un siècle plus tard.

Nous avons vu plus haut avec Compayré et Holmes que Spencer veut construire une école où l'instruction se fonde sur une connaissance des objets de la vie réelle. Pour y arriver, l'enseignement des principes doit remplacer celui des règles. À l'apprentissage par cœur succède un apprentissage spontané de l'enfant. Dans ces conditions éducatives, le savoir qui compte le plus, « c'est le savoir que requiert la conduite des principales activités de la vie ». En l'écrivant de cette manière, Spencer nous convie à un renversement de perspective. Étant donné qu'il n'y a pas pour lui de séparation entre la « science » et la « philosophie », Spencer s'efforce de développer des concepts en les élaborant à la lumière de sa théorie synthétique :

> La philosophie prolonge la science. […] Ainsi s'explique que la notion de développement, reçue par Spencer de la biologie, ait été modifiée avant d'être rendue à la biologie. Il ne faut plus, dit Spencer, employer le terme « développement » comme synonyme de croissance. Il signifie modification de structure, passage de l'homogène à l'hétérogène. Quant au mot « évolution », « comprenant la croissance aussi bien que le développement », il « doit être réservé à des cas où ces deux phénomènes sont impliqués »[230].

Quant au concept de structure, nous y revenons plus loin avec Piaget, il prend ici la valeur universelle d'une loi de la nature et tend à remplacer la loi tout aussi « naturelle »

---

[229] *Ibid*., p. 60.
[230] *Ibid*., p. 60-61.

de l'association. La structure « apparaît comme la réaction apportée par un organisme à l'action de forces extérieures qu'il est tenu d'équilibrer pour des raisons, à vrai dire, bien plus physiques que biologiques »[231]. L'éducation devient elle aussi un acte pour guider la nature ; elle doit suivre les mêmes lois naturelles ayant gouverné les phases successives de l'humanité en équilibrant toujours les rapports de force et les tensions internes-externes imposées par les changements successifs. L'individu suit en cela les mêmes lignes directrices que l'espèce (phylogénétique).

Dans les mots de Spencer, l'éducation doit encourager l'épanouissement de l'enfant : « Il faudrait lui *dire* le moins possible, et lui faire *trouver* le plus possible »[232]. Quelques pages plus loin, dans une énumération des principes pour une éducation naturelle basée sur le développement des sens, Spencer précise son point :

> *Dire* les choses à un enfant et les lui *montrer*, ce n'est pas là lui apprendre à observer, c'est faire de lui un simple récipient des observations des autres ; c'est affaiblir, plutôt que fortifier, sa disposition naturelle à s'instruire spontanément ; c'est le priver du plaisir que procure l'activité couronnée de succès ; c'est lui présenter l'attrayante acquisition des connaissances sous la forme d'un enseignement formel, et produire par-là l'indifférence, le dégoût, que montrent souvent les enfants pour ces sortes de leçons[233].

À la différence de la définition qu'en donnera Piaget dans *Psychologie et pédagogie*, les premiers jalons de l'éducation nouvelle se fondaient d'abord et avant tout sur des considérations morales et philosophiques[234]. Nous savons que le sens pris au XX^e^ siècle

---

[231] *Ibid*., p. 61.
[232] Spencer, « De l'éducation intellectuelle », dans *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, *op. cit*., p. 123.
[233] *Ibid*., p. 136. Il affirme que son modèle au contraire ajoute « aux appétits intellectuels les sentiments qui leur sont naturellement associés : l'amour propre et le besoin de sympathie ».
[234] Piaget écrit que le passage « s'est opéré surtout chez Kerchensteiner, lorsqu'en 1895, jeune maître de sciences, il s'est consacré à la réflexion pédagogique pour réorganiser les écoles de Munich. Utilisant l'ensemble des travaux de la psychologie allemande et surtout de la psychologie de l'enfant […], il est parvenu à son idée centrale : l'école a pour but de développer la spontanéité de l'élève ». Dans Piaget,

pour parler des approches nouvelles sera tout autre et se constituera autour de ce que Piaget, dans la suite de Claparède, nommera les méthodes nouvelles, elles-mêmes légitimées par l'expérimentation et l'affirmation d'une autonomie naturelle de l'apprenant[235].

Par son concept d'autonomie compris dans sa forme naturelle, Spencer identifie les réactions naturelles de l'enfant qui apprend par induction. Les « réactions naturelles », explique Ottavi, représentent la manière particulière avec laquelle Spencer tente de renverser les formes passées de l'autorité institutionnelle. Le modèle comportementaliste spencérien est univoque : il n'y a pas de pression plus forte que le désaccord des pairs. Cette séparation entre contrainte institutionnelle et liberté individuelle a aussi véhiculé dans l'histoire un besoin permanent de séparer sciences et croyances, nature et culture, autonomie et autorité. L'impératif de la nature libérée des contraintes humaines a produit un besoin de comprendre l'autorité dans sa nature sociale. Ce besoin se fait sentir comme recherche d'un équilibre, d'un point d'appui, soit comme un rapport stabilisateur et rectificateur des injustices de nature au nom d'une morale obligatoirement culturelle, normative, donc sociale.

---

*Psychologie et pédagogie*, *op. cit.*, p. 202. Sur les influences de Kerchensteiner en pédagogie et en psychologie, voir Marc-André Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1968.

[235] Édouard Claparède a soutenu une thèse de médecine en 1897. Il s'est ensuite intéressé à la psychologie, puis à la psychopathologie. Ottavi écrit que sa « psychologie privilégie le point de vue *fonctionnel*, qui consiste à rendre compte des phénomènes psychologiques par leur utilité pour l'organisme, son adaptation et sa conservation. […] En 1912, É. Claparède fonde avec Pierre Bovet l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, où prennent naissance les sciences de l'éducation. À la fois lieu d'éducation, de formation et de recherche, l'Institut accueillera les premières recherches de Piaget en psychologie génétique, alors que Claparède s'orientera plutôt vers la recherche différentielle concernant les aptitudes des écoliers ». Dans Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, p. 298-299.

# CHAPITRE III

## L'AUTORITÉ NÉCESSAIRE OU L'IMPOSSIBLE RÉCONCILIATION

Le premier chapitre a permis de comprendre comment les cycles économiques et politiques transforment les espaces et les rythmes sociaux ainsi que les méthodes d'appréhension du réel et les contenus scientifiques. Le deuxième chapitre portait, quant à lui, sur les liens entre pratiques professionnelles, pédagogiques et scientifiques dans les milieux éducatifs. Il a été possible d'entrevoir comment les figures de l'autorité sont délaissées au profit de celles de la coopération volontaire, plus proches de l'esprit scientifique moderne. L'école doit miser sur les savoirs les plus utiles en regard des qualités requises chez l'homme industriel. Il devient aussi essentiel chez Spencer de responsabiliser les individus quant à leurs réussites ou à leurs échecs en considérant politiquement les besoins et la moyenne des imperfections des individus. Il est tout à fait normal que certains périssent par un manque de qualités et une incapacité à s'adapter aux changements. Tout en considérant les talents naturels à partir des actions individuelles, Spencer pense en termes de mérites.

Ces deux premiers chapitres forment par conséquent une unité de réflexion sur le sens et la portée idéologique de la théorie spencérienne pour traiter historiquement l'école, la famille, la société, le travail et la science. Les transformations capitalistes du XIX$^{e}$ siècle et le libéralisme évolutionniste de Spencer contribuent à modifier les processus de la socialisation. Les rôles et les fonctions adultes dans les milieux scolaires mutent vers un laisser-faire naturaliste. Ceci nous amène au chapitre 3 et à la nécessité d'étudier les mécanismes de l'autorité. Pour Spencer et plusieurs de ses

contemporains, s'il faut « démocratiser » l'école pour permettre à l'enfant d'être organiquement autonome ; il convient de le libérer de la tutelle traditionnelle des adultes et des croyances. Dans les faits, en s'appuyant sur l'analyse critique effectuée tout au long du premier et du second chapitre, il s'avère plus précis de parler d'une libéralisation de l'école et de la famille. Cette libéralisation est un processus opératoire se réclamant de la liberté, mais elle ne renvoie plus du tout à la même réalité ni aux mêmes intentions d'institutionnalisation des conduites humaines que celles qui prévalaient au début de la modernité. C'est ce que constate Durkheim lorsqu'il aborde les conditions normatives de la vie sociale :

> On voit, par ces exemples, ce qu'il y a dans l'idée de règle, outre l'idée de régularité. *C'est la notion d'autorité*. Par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous. En raison de cet ascendant, nous agissons dans le sens qui nous est prescrit, non parce que l'acte ainsi réclamé nous attire, non parce que nous y sommes enclins par suite de nos dispositions intérieures naturelles ou acquises, mais parce qu'il y a, dans l'autorité qui nous le dicte, je ne sais quoi qui nous l'impose. C'est en cela que consiste l'obéissance consentie. […] Or, en un sens, on peut dire qu'il n'y a pas de règle proprement dite, à quelque sphère de l'activité qu'elle se rattache, qui n'ait à quelque degré cette vertu impérative. Car, encore une fois, toute règle commande ; c'est là ce qui fait que nous ne nous sentons pas libres d'en faire ce que nous voulons[236].

Dans le présent chapitre, nous expliquons comment Spencer élabore, au nom de la science, une nouvelle acception ontologique du sujet. À partir de ses considérations organicistes, l'autorité a été associée à la tradition et à la contrainte. L'objectif de Spencer est alors de rendre dynamique et autorégulateur l'ensemble des interactions humaines. Par une série de transformations techniques, scientifiques et morales, il faut porter les politiques publiques et éducatives vers l'avenir et l'idéal d'une civilisation de la coopération libre. De cette manière, toutes les figures du passé (religieuses,

[236] Durkheim, *L'éducation morale*, *op. cit.*, p. 48.

patriarcales, étatiques, juridiques) sont associées à la tradition et à l'archaïsme centralisateur d'une société de type militaire. Nous pensons que cette orientation organiciste est une forme d'autoritarisme. Elle s'inscrit dans le tissu social comme un rapport de force. En suivant Kojève, nous concevons par la suite que les types purs de l'autorité correspondent toujours, non exclusivement, à un type moral de société. Que nous abordions l'éducation familiale ou l'instruction scolaire, il est impératif de comprendre l'ascendant de l'adulte sur l'enfant. L'école n'est pas un milieu naturel, mais une institution. Cet ascendant ne doit pas être considéré comme un rapport de domination, mais comme un cadre et un engagement liant les générations entre elles. La figure du maître est celle de la personne qui risque ; celle d'un citoyen qui prend une position légitime auprès des enfants en admettant l'imperfection de ses interventions tout en sachant que c'est essentiel à son devenir individuel et à celui des sociétés. Aucune intervention humaine d'encadrement et de rectification n'est parfaite. L'absence d'interventions est pire encore que ces moyennes d'imperfections.

Néanmoins, le maître d'école agit toujours en poursuivant un idéal qui lui est extérieur : celui d'enseigner les savoirs accumulés dans les sociétés afin de permettre à l'enfant de s'approprier sa culture et de développer une personnalité, une identité, dans la totalité de la vie collective. Le risque de la position sociale, c'est aussi un engagement moral qui oblige le maître à orienter ses pratiques autour de médiations instituées à travers des rapports humains tout en permettant aux générations futures d'apprendre à se libérer des formes dominatrices passées et à venir. Comme l'explique le psychanalyste anglais Winnicott, en parlant de l'importance des interventions adultes pour aider à former la personnalité de l'enfant, il est inutile de penser que la nature humaine a changé :

> Ce que nous devons faire, c'est rechercher l'éternel dans l'éphémère. […] Si l'enfant doit devenir adulte, ce passage s'accomplira alors sur le corps mort d'un adulte. (Le lecteur sait, je le tiens pour acquis, que je me réfère au fantasme

> inconscient, le matériel qui sous-tend le jeu.) Je n'ignore pas, bien entendu, que garçons et filles peuvent s'arranger pour franchir ce stade tout en restant d'accord avec leurs parents et sans nécessairement manifester de rébellion à la maison. Mais il convient de ne pas oublier que la rébellion fait partie de la liberté que vous avez donnée à votre enfant en l'élevant pour qu'il existe de son plein droit. Dans certains cas, on pourrait aller jusqu'à dire : « Vous avez semé un bébé et récolté une bombe. » En fait, c'est toujours vrai, même si cela n'apparaît pas toujours[237].

La force de la tradition, ce n'est pas un ensemble protocolaire de règles à suivre aveuglément, c'est son inscription ontologique dans un monde qui doit faire sens à partir des moyens et des finalités de l'éducation. La figure du maître, ce n'est pas celle du juge ni celle du père, c'est une autre figure qui est ternaire et qui porte sur elle-même les exigences de la société pour instruire et éduquer les enfants aux normes et aux valeurs culturelles dominantes. Par « dominantes », nous renvoyons aux normes et aux valeurs historiques, celles qui sont constantes dans les représentations sociales et individuelles.

## 3.1 La mort annoncée des figures traditionnelles de l'autorité

Que ce soit pour aborder les savoirs ou la connaissance, ou encore pour aborder les relations « tumultueuses » entre Religion et Science, la « volonté » dans la philosophie de Spencer renvoie à une force intérieure, et c'est cette dernière qui explique l'autonomie naturelle comprise comme une liberté de corps et d'esprit (que ce soit dans la réussite ou dans l'échec). Dès lors, il s'agit de connaître et d'accumuler les savoirs pour atteindre une véritable raison, une vérité ordonnée et rendue crédible, parce que cohérente avec les faits de la nature[238]. Il faut spécifier que cette querelle

---

[237] Donald Woods Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, p. 259.
[238] Voir Gould, *Le renard et le hérisson. Pour réconcilier la science et les humanités*, *op. cit*.

entre Religion et Science n'existe plus. Il n'est plus question d'associer les figures de l'autorité à la religion et les formes de l'autonomie à l'esprit scientifique. Pourtant, pour le peu de penseurs qui s'intéressent à l'autorité, cette association trompeuse semble toujours d'actualité. Nous affirmons que les figures phénoménales de l'autorité peuvent changer selon les contextes sans que les rôles et les fonctions sociales de l'autorité disparaissent pour autant.

Jusqu'ici, nous avons cherché à plusieurs reprises à montrer l'unité idéologique des postures libérales dans les pays anglo-saxons, autour des notions de mérite, de concurrence, de performance, de développement du plein potentiel, de l'initiative privée et de liberté négative. À l'époque victorienne, le développement des théories spencériennes de l'évolution remet en cause les modèles institutionnels et traditionnels. Les mœurs politiques sont de plus en plus discutées dans les assemblées anglaises comme un ensemble de valeurs et de jugements devant être modernisé, aussi bien scientifiquement que moralement, à la lumière des progrès industriels. Car, avec Spencer, tout ce qui vient avant les développements des théories évolutionnistes semble relever de la tradition et c'est ce passé qu'il s'agit de mettre en échec. Or, ne faut-il pas remettre en perspective la dichotomie entre éducation traditionnelle et éducation « nouvelle » ? En effet, doit-on voir Rousseau, Pestalozzi, Kant ou Hegel comme des Modernes ou comme des Anciens ? Nous considérons que l'éducation dite traditionnelle doit référer aux modèles scolastiques. Il s'agit de lire Durkheim pour comprendre à quel point cette éducation scolastique a influencé l'éducation moderne. Nous rejetons donc la rupture spencérienne entre un « avant la science » et un « après la science » pour séparer une école de l'avenir et une école du passé. Cette séparation est inappropriée. Ce n'est pas parce que nous rejetons le passé et la tradition dans les discours (référant sans cesse à une crise effective des représentations et des figures institutionnelles) que l'histoire n'influence plus les dynamiques sociales, langagières, autoritaires et symboliques.

Ceci étant dit, dans le cadre de sa réflexion sur le monde (physique, chimique) et sur le vivant (biologique, psychologique et sociologique), Spencer veut avant tout créer une philosophie des sciences synthétiques, moniste et agnostique qui cadrent avec les dispositions productives du capitalisme industriel[239]. Pour rendre sa philosophie cohérente, il doit renverser le rapport ontologique et symbolique au monde en abandonnant le sujet transcendantal. Spencer doit se rabattre sur les pratiques et sur les instruments, sur les méthodes d'expérimentations, dans une quête de déterminations séparant valeurs et normes du vivant des autres valeurs ou normes instituées. Selon nous, son système philosophique se discrédite lui-même, puisqu'il ne réfère plus qu'à une puissance transformatrice interne. C'est par ce principe évolutionniste que la philosophie spencérienne doit abandonner l'autorité traditionnelle en tentant de la refonder dans un ordre naturel immanent. Le modèle scientifique de Spencer est avant toute chose une recherche de mouvements et de correspondances. Mais, comme l'explique si bien Durkheim, les instruments et les évaluations admissibles doivent répondre à des critères de cohérence interne, mais ces instruments modifient également le réel observé et altèrent donc la conscience véritable du monde et des phénomènes. Avec Spencer, l'autorité s'associe à l'institution passée et à une mécanique de type militaire : « à l'illusion de perspective inhérente à l'individualisme, s'ajoute la crise spécifique de l'*institutionnalité*, crise générale, nullement propre au champ éducatif, crise liée à cette liquidation terminale du surplomb impératif hérité des temps de religion qu'on a évoquée plus haut, une crise de la matérialisation symbolique des finalités collectives dans des appareils ou des mécanismes sociaux »[240]. Les instruments du progrès, selon Spencer, modifient le monde et offrent des réponses aux

[239] Si les différents positivismes rejettent dans l'ensemble de leurs conceptions la philosophie spéculative et métaphysique, il convient de rappeler ici à quel point la philosophie spencérienne n'échappe pas à une certaine métaphysique par sa recherche des lois de la nature comme rapport immanent de l'homme à lui-même situé entre le connaissable et l'inconnaissable. C'est ce qui lui permet d'asseoir sa philosophie des sciences sur les épaules des croyances religieuses (il en fait de même à la fin des *Principes de sociologie* lorsqu'il remonte aux institutions professionnelles – il est préférable selon sa philosophie de parler des organisations professionnelles – à leur racine ecclésiastique).
[240] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op*. *cit*., p. 164.

« finalités » de l'expérience humaine. Mais ceci n'annule en rien les liaisons symboliques, les croyances, les nécessités de la légitimation et les mécanismes essentiellement sociaux de l'autorité : « L'autorité n'est aucunement destinée à disparaître ; elle est un rouage constitutif du mécanisme social ; elle est inhérente à l'articulation de l'être-soi et de l'être-ensemble, dont elle représente l'une des modalités fondamentales »[241]. Les orientations techniques et scientifiques pour expliquer le vivant dans ses rapports avec l'inorganique et avec lui-même reposent sur une nouvelle normativité, mais si l'autorité « a disparu en tant que valeur, elle perdure en tant que mécanisme »[242]. Cette observation permet également de rendre compte, bien que partiellement, des limites de la psychologie associationniste et expérimentale naissant avec Spencer et Ribot pour saisir les fonctions et les facultés individuelles et sociales sans passer par le sens et les symboles sociaux. La liberté individuelle s'inscrit toujours comme un fait de société : « L'émancipation progressive de l'individu, affirme Durkheim, n'implique donc pas un affaiblissement, mais une transformation du lien social. L'individu ne s'arrache pas à la société ; il se rattache à elle d'une autre façon qu'autrefois, et cela parce qu'elle le conçoit et le veut autrement qu'elle ne le concevait autrefois »[243].

Bien qu'il existe une relation évidente entre l'individu et la société chez Spencer, sa compréhension de la complexité du vivant et du social à partir de déterminations organiques est non sociologique. Effectivement, il est toujours risqué de prendre pour la vérité ce qui relève d'une instrumentation des conduites. Car observer pour comprendre et comprendre pour agir, selon la formule empruntée à Canguilhem, ne permet pas d'être objectif lorsqu'il est question d'êtres vivants et de sociétés. Nous devons observer pour comprendre, là n'est pas l'essentiel du problème. C'est lorsque l'agir est déterminé exclusivement par une conception instrumentale *a priori* de la

---

[241] *Ibid*., p. 160-161.
[242] *Ibid*., p. 147.
[243] Durkheim, *Sociologie et philosophie*, *op. cit*., p. 85.

normalité que l'on tombe dans le subjectivisme et l'idéologie. L'observation devient alors un acte d'identification et de mesures. Ce rapport est biaisé culturellement, puisqu'il répond à une préconception de ce que la nature humaine doit être. La prétention de pouvoir retrouver le tout à partir des parties préalablement fragmentées à des fins d'analyse renvoie dès lors à une autre prétention tout aussi spéculative, qui affirme pouvoir rendre compte de la complexité des faits sociaux à partir de ce que l'on observe dans le particulier. Plus près de notre sujet, la volonté de comprendre la normalité comportementale et intellectuelle à partir des études expérimentales en établissant des corrélations mécaniques entre les personnes et leurs actions fragmente aussi le réel-symbolique et effectif[244]. Ces fragmentations du réel, des liaisons symboliques dans leur « dimension effectuante de l'existence collective »[245] ouvrent sur de nouvelles violences.

À partir de ces transformations organicistes, les perspectives psychologiques sont liées aux développements des sciences biologiques. La concaténation des termes développement, progrès et liberté fait passer l'autorité pour une imposition de limites contre-productives. Dans les faits, si l'autorité passe par une soumission consentie et par des obligations, la question des limites est purement opératoire, puisqu'elle renvoie de son côté à cette illusion de l'illimité et au droit de ne pas subir individuellement les contraintes sociales tout en déresponsabilisant les citoyens envers leurs devoirs. Spencer déplace le sens et les significations des figures de l'autorité sans pouvoir les remplacer. Il se fait l'apôtre d'une mort annoncée de ces figures transcendantales du passé en présentant le progrès industriel comme illimité. L'école devient survalorisée comme le lieu par excellence du progrès des sociétés, mais elle doit aussi devenir cet

---

[244] Nous devons distinguer avec Canguilhem les études expérimentales des études cliniques sans les dissocier complètement : « Et en effet, une psychologie ne peut être dite expérimentale qu'en raison de sa méthode et non en raison de son objet. Tandis que, en dépit des apparences, c'est par l'objet plus que par la méthode qu'une psychologie est dite clinique, psychanalytique, sociale, ethnologique ». Dans Georges Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, Paris, Vrin, 2015, p. 367.
[245] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 147.

idéal au prix fort de devoir revoir ses programmes, ses exigences, ses objectifs, même si ses finalités sont toujours clairement identifiables : faire de l'enfant un citoyen libre, puisque reconnu à part entière comme celui qui deviendra adulte[246] :

> D'un côté, l'obligation *de* l'école augmente, en fonction de la pression sociale à former des individus et de l'idée que seule la formation fait des individus, le niveau en la matière n'étant jamais assez élevé. De l'autre côté, l'obligation *dans* l'école diminue, au nom de la logique de l'individu et de l'idée que lui seul peut « construire ses savoirs » et déterminer le parcours qui lui convient – idée dont on ne saurait trop souligner que sa stricte conformité aux prémisses individualistes ne l'empêche pas d'être contraire à toute vérité de l'expérience consistant à entrer dans un monde déjà là[247].

Dans ce spectre individualiste antiautoritaire, les règles et les devoirs traditionnels ne servent plus à « émonder » la nature de l'enfant, selon la formule de Kant, dans le but de libérer la personne des « contraintes » de sa nature. L'autorité doit être comprise historiquement comme un mécanisme. Elle permet, étant donné que sa mission est claire, de « donner la mesure de ses ressources en tant qu'économiseur de violence »[248]. L'autonomie s'arrache à la dépendance première des sujets vis-à-vis des autres personnes dans l'état de nature. Ce que Spencer refuse de voir, c'est le risque qu'une pression externe trop forte et ingérable pour l'individu finisse par rendre obligatoires divers processus de normalisation des affects et de la psyché. Bien que les violences artificielles du capitalisme industriel tendent à se multiplier tout au long du XX^e^ siècle, dans un rejet perpétuellement réaffirmé des mécanismes de l'autorité ainsi que des figures transcendantales d'encadrement et d'obligations « acceptable[s], parce que

---

[246] Cette reconnaissance de l'enfant permet de reconnaître ses droits, mais socialement et symboliquement, il faut plus qu'une reconnaissance abstraite de la nature autonome de l'enfant pour rendre libre celui qui sera confronté à la vie sociale et à ses exigences. Reconnaître empiriquement les droits de l'enfant n'est qu'un premier pas vers la liberté, ça ne rend pas l'enfant plus libre pour autant devant les exigences culturelles et des devoirs individuels à l'endroit des autres.
[247] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 164.
[248] *Ibid*., p. 170.

partageable[s] »[249], la croyance en la libération complète des individus et de leurs liaisons au collectif a tenu bon[250]. À un ordre symbolique, religieux, familial, normatif, les sociétés occidentales se dirigent tendanciellement vers un ordre médical, technoscientifique, sans rapports symboliques, bien que symbolisant (ou signifiant) un autre droit à la vie. Ce nouveau paradigme demeure entier et représente l'une des deux pattes de l'Amérique[251], soit celle du scientisme et celle de la religion comme piliers constitutifs de la liberté individuelle. Le rejet de l'autorité et de sa mort annoncée résulte selon nous d'un amalgame entre les « contraintes », la « puissance » et le « pouvoir ».

## 3.2 L'autorité comme limite : entre croyances et sciences

Le regard de Spencer est entièrement tourné vers l'avenir. L'objectif déjà établi dans ses *Premiers Principes*, œuvre fondatrice de Spencer, se détourne du passé et de ses instances régulatrices traditionnelles. La raison principale de sa réception positive dans le monde tient assurément à cette volonté de transformation des politiques publiques sous l'idée d'un progrès civilisationnel intégrateur, horizontal, ouvert sur les différences et à partir duquel chacun peut croire en ses chances d'élévation sur l'échelle des positions sociales, et ce, sans devoir se soumettre aux impératifs hétérogènes des institutions passées. L'illusion est d'autant plus forte que la croyance a suivi : « La

---

[249] *Ibid*., p. 171.

[250] Nous devons souligner la singularité des États-Unis sur cette liaison entre sciences, scientismes et croyances religieuses.

[251] Nous reprenons cette expression de Tort : « C'est pourquoi les sciences occidentales se sont construites sur le modèle leucippo-démocritéen, parce que, ne pouvant penser l'autonomie, ce dernier ménage, bon gré mal gré, un espace d'inconnaissable toujours réservé à l'interprétation religieuse : celui des manifestations de la conscience et de la volonté. […] Les Églises ont besoin de ce matérialisme insuffisant (dont la caricature actuelle est Richard Dawkins), car c'est dans l'espace de son insuffisance qu'elles continuent à loger leur pouvoir. L'Amérique peut ainsi continuer à marcher sur ces deux jambes ». Dans Patrick Tort, *Sexe, race & culture*, Paris, Textuel, 2014, p. 85-86.

modernité est venue à bout de la religion et de la tradition, de leurs succédanés et de leurs ramifications, et cependant l'autorité est toujours là. On a confondu, autrement dit, des figures historiques de l'autorité avec le fait même de l'autorité. Ou en d'autres termes encore : l'autoritarisme nous a caché l'autorité »[252]. L'objectif et les moyens que Spencer utilise sont philosophiquement positifs. Transformées par l'esprit scientifique, la religion devient un fait social et les nouvelles pratiques socioéconomiques deviennent pour lui les objets d'une « pragmatique » philosophique sous le règne de l'action.

Avant de poursuivre sur le rejet des figures traditionnelles de l'autorité chez Spencer et pour comprendre la singularité américaine d'une « pragmatisation » du religieux, penchons-nous sur la réception américaine de Spencer dans la théorie de James. La réception des écrits spencériens aux États-Unis peut être considérée à juste titre comme une alliance d'intérêt entre la liberté négative et la croissance des industries américaines à travers un maintien des croyances populaires et des pratiques scientifiques comme paradigme moral fondateur. À cet effet, en 1907, Madelrieux affirme que le pragmatisme, comme James l'entend, veut concilier empirisme et religion :

> Depuis la conférence inaugurale de 1898 et les *Variétés de l'expérience religieuse*, James a toujours lié pragmatisme et religion, soit pour clarifier la signification de certaines conceptions religieuses, soit même pour justifier la religion contre un empirisme trop « endurci », matérialiste et athée. […] [L]a présentation du pragmatisme dans les conférences centrales est aux yeux de James un détour obligé pour trouver l'outil théorique (épistémologique) qui permettra de montrer la supériorité d'une certaine vision du monde et de la mission de l'homme dans le monde[253].

---

[252] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 140.
[253] Madelrieux, « Présentation », *op. cit*., p. 15.

Cet ouvrage de James et l'ensemble de sa structure théorique tournent autour de trois grandes orientations : le pragmatisme comme méthode, le pragmatisme comme théorie de la connaissance et de la vérité ainsi que le pragmatisme comme moyen pour réconcilier empirisme et métaphysique. Le point essentiel de sa méthode repose donc sur une théorie de la signification :

> Cette maxime avance en effet le choix d'un certain critère pour élucider facilement la signification des concepts abstraits, notamment philosophiques : les « effets », les « conséquences » ou les « résultats », qualifiés de « pratiques » ou de « concrets ». Clarifier le sens d'un concept s'assimile donc à une opération de traduction ou à une opération de change, comme le dit James, de l'abstrait au concret[254].

Nous pensons qu'il est impossible de comprendre l'empirisme radical de James sans saisir la très forte influence que Spencer a exercée sur lui. Il a déjà été question de ce que James pensait des limites scientifiques de Spencer. Nous avons aussi vu que Spencer entrevoit l'avenir des civilisations à partir de la puissance industrielle croissante des Américains. Il s'agit maintenant de montrer de quelle façon les deux pattes de l'Amérique, scientisme et religion, sont déjà contenues dans les premiers textes de Spencer en cherchant à expliquer comment le détour métaphysique de James est une réponse critique au positivisme de Spencer[255]. En fait, avec James, on peut dire que les Américains ne veulent pas échapper à leur histoire religieuse et à leurs croyances. Cette remarque n'empêche pas du tout la mise en place de modèles expérimentaux et scientifiques alors que les rapports subjectifs peuvent être étudiés

---

[254] *Ibid*., p. 1

[255] Nous en avons esquissé les contours dans l'introduction : « [O]r, tout en s'intéressant aux questions religieuses et en s'orientant finalement vers une philosophie pragmatiste qui n'avait rien d'une métaphysique et tout d'une "sagesse" (à l'américaine bien sûr, mais on ne peut reprocher à James de n'être pas né aux Indes ni de n'avoir pas professé à Königsberg au XVIIIe siècle), W. James était le type même du psychologue scientifique, qui a fondé un laboratoire sans être un expérimentaliste passionné […], et qui a toujours voulu se soumettre entièrement aux faits d'expérience. » Dans Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit*., p. 203-204.

comme des pratiques porteuses de significations sociales. C'est sur ce point de bascule que s'effectue la liaison entre la posture philosophique de Spencer, à partir de son analyse du connaissable et de l'inconnaissable, et une certaine métaphysique pragmatique retrouvée dans les écrits jamésiens.

En étant contre les figures de la tradition, Spencer ne met pas nécessairement une croix sur le passé. Il considère plutôt l'avenir des sociétés dans leur programmation. Dans les faits, le passé et ses figures traditionnelles représentent des limites parce qu'ils déforment les nouvelles réalités capitalistes ; il donne l'exemple des réseaux de chemins de fer moins performants en Angleterre en comparaison aux réseaux du continent (réalisés plus tard, donc qui ont tiré profit des plus récentes innovations techniques). À ses yeux, n'ayant pas connu la royauté et les guerres des monarchies absolutistes, la civilisation américaine est entièrement tournée vers l'action industrieuse et scientifique. Il n'y a rien de paradoxal à considérer les croyances religieuses comme un rapport pratique et social selon une perspective morale et le besoin d'équilibrer les mœurs. Pour analyser les places respectives des sciences et des faits religieux dans sa théorie, Spencer écrit dans les années 1850 sur les rapports qu'entretiennent ces deux perspectives :

> Quand on les examine sans préjugés, on est bien forcé de conclure que la religion est partout présente comme une trame dans le tissu de l'histoire de l'humanité, et qu'elle est l'expression d'un fait éternel ; d'autre part, c'est presque un lieu commun que de dire que la science est un grand système de faits qui toujours s'accroît et va toujours se purifiant plus complètement de ses erreurs. Si la religion et la science reposent sur la réalité, il faut qu'il y ait entre elles une harmonie fondamentale. […] Il faut donc que chaque parti reconnaisse dans les prétentions de l'autre des vérités qu'il n'est pas permis de dédaigner. Il faut que l'homme qui contemple l'univers au point de vue religieux apprenne à voir que la science est un élément du grand tout, et qu'à ce titre elle doit être considérée avec les mêmes sentiments que le reste. D'un autre côté, celui qui regarde l'univers au point de vue scientifique apprendra à voir que la religion est aussi un élément du grand tout, et qu'à ce titre elle doit être traitée comme un objet de science, sans plus de préjugé que toute autre réalité. C'est le devoir de chaque

> parti de s'efforcer de comprendre l'autre, de se persuader qu'il y a dans l'autre un élément commun qui mérité d'être compris et qui, une fois reconnu, sera la base d'une réconciliation complète[256].

Ce que Spencer propose et que James poursuit, c'est donc l'actualisation sociale et politique des expériences religieuses comme des faits explicatifs des réalités humaines. Dans un cas comme dans l'autre, la tradition n'est plus indispensable alors que « [r]eligion et tradition explicitaient et institutionnalisaient le phénomène de l'autorité, en lui conférant l'aspect indiscutable qui s'impose par essence, ou bien au titre de la supériorité absolue du fondement, ou bien au titre de l'antériorité radicale de la fondation »[257]. Les liaisons sociales et la conscience passent désormais par les expériences accumulées (les actions deviennent centrales pour penser le développement individuel et social).

Le naturalisme de Spencer va loin dans sa tentative de produire une pensée totalisante de l'univers. En traitant la programmation industrielle des faits sociaux comme un projet infini, il s'est absous de la nécessité d'expliquer les raisons sociales de l'autorité. Or, dans l'ouvrage *Conditions de l'éducation*, l'existence de l'autorité semble liée à au moins cinq traits constitutifs. Notons que Spencer ne reconnait pas ces traits comme des mécanismes obligatoires assurant le bon fonctionnement de la vie collective :

> Il y a de l'autorité, comme on vient de l'entrevoir à l'instant, parce qu'il y a de la *légitimité*. Entendons, parce que l'espace humain-social est inséparable d'une dimension normative et que cette normativité ne va pas sans un travail permanent de réflexion et de jugement sur l'adéquation de ces normes de tous ordres à leur possible fondement. […] Il y a de l'autorité parce que l'humanité fonctionne à la *croyance* et ne peut fonctionner autrement. […] Il y a de l'autorité parce que l'humanité fonctionne à *l'appartenance*, parce que nous sommes jusqu'au

---

[256] Spencer, *Les Premiers Principes*, *op. cit.*, p. 16-17.
[257] Blais et *al.*, « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit.*, p. 141.

> tréfonds de nous-mêmes des êtres sociaux. […] Il y a de l'autorité parce que nous fonctionnons à *l'interdépendance* avec nos pareils – étant entendu que l'appartenance collective est une chose, la dépendance interindividuelle une autre. […] Il y a de l'autorité parce qu'il y a *liberté* ou, pour être plus précis, en raison des conditions dans lesquelles se déploie effectivement ce que nous appelons notre liberté[258].

Entre autres choses, l'autorité permet d'éviter la domination par la force. Lorsqu'il est question d'autorité, il est aussi question d'un libre consentement, d'un choix. Consentir librement à se soumettre à une volonté plus générale n'annule en rien l'individualité et la pertinence de pouvoir faire reconnaitre ses droits. Nous ne parlons pas d'une soumission aveugle et dirigée. Il s'agit bien au contraire d'une garantie de reconnaissance de ces mêmes droits individuels qui forgent l'esprit des sociétés modernes. En ce sens, l'autorité est à la fois représentation et incarnation. L'individu incarne la représentativité légitimée d'une réalité sociale par essence. Kojève devient alors un intermédiaire critique privilégié pour aborder le vide dans lequel le naturalisme a délaissé les mécanismes et les raisons de l'autorité au profit de rapports de force à la fois mécanistes et organicistes. Nous reprenons ce qu'en disent les auteurs de *Conditions de l'éducation* : « La tâche qui est devant nous est d'opérer la réappropriation critique du fait de l'autorité »[259]. Face à un laisser-faire productif, considéré dans son sens le plus large, il convient de rechercher un autre équilibre entre les moyens et les fins attendus. N'est-ce pas l'une des finalités en éducation : concilier le développement de l'enfant avec les nécessités et les obligations qu'imposent les sociétés ?

---

[258] *Ibid*., p. 149-153.
[259] *Ibid*., p. 148.

## 3.3 Les quatre types purs d'autorité chez Kojève

Dans l'analyse phénoménologique de la notion d'autorité de Kojève, quatre grands types d'autorité, quatre types purs sont dégagés. Il y a l'Autorité du Père[260], l'Autorité du Maître, l'Autorité du Chef et celle du Juge. Intemporelle face à ces quatre types « purs » d'Autorité, il y a celle de l'Éternité (l'irréductible transcendance, que l'on soit croyant ou non n'enlève rien au sens de la transcendance comprise ici dans son sens essentialiste). L'Autorité de l'Éternité a fondamentalement besoin des trois types de l'Autorité humaine correspondant à une tripartition temporelle passé-présent-avenir, bien que l'Éternité ne soit que « la *négation* du Temps, c'est-à-dire une *fonction* de celui-ci »[261]. L'autorité humaine est par essence périssable, c'est le risque de toute autorité d'être déchue. Mais, il ne peut pas ne pas y avoir d'autorité en ce sens que c'est le social qui la réclame sous ses différentes formes d'existences. Ces formes peuvent donc être séparées ou combinées selon les contextes et les époques. Dans son acception platonicienne, l'Autorité du Juge « s'oppose aux Autorités de Père, de Chef et de Maître, qui font bloc. Et ceci nous suggère l'idée de rapprocher l'Autorité de Juge de celle de l'Éternel, qui s'oppose aux trois Autorités temporelles qui font, elles aussi, bloc en tant que *temporelles* et que nous pourrions donc rapprocher des trois autres types "purs" d'Autorité »[262]. Les trois types purs de l'Autorité sont supportés et représentés par l'Autorité du Chef (Aristote) comme figure de l'avenir, l'Autorité du Maître (Hegel) comme figure du présent et l'Autorité du Père (la scolastique) comme figure du passé et de la tradition. Ces trois types « purs » peuvent toujours être transmis

---

[260] Dans cette section, toutes les majuscules utilisées pour personnifier les concepts le sont en conformité avec l'ouvrage de Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit*. Dans le cas contraire, nous utilisons la minuscule.

[261] *Ibid*., p. 120.

[262] *Ibid*., p. 121. Sur l'Autorité de Juge, « [o]n pourra donc dire que l'Autorité de Juge est rebelle à toute "succession", c'est-à-dire à toute "temporalisation", étant en quelque sorte en dehors du Temps : elle est censée exister *toujours*, et si elle ne le peut pas, elle disparaît complètement (pour renaître spontanément à nouveau), au lieu de "passer" (sans solution de continuité) à quelque chose de postérieur ». *Ibid*., p. 122.

d'une quelconque manière due à leur temporalisation, mais l'Autorité de l'Éternel et celle du Juge ne peuvent jamais être transmises, puisqu'elles sont rendues « fonctions intemporelles »[263]. Reprenons dans le détail ces types purs de l'Autorité pour tenter de comprendre où se situe le type d'autorité correspondant à la perspective organiciste de Spencer.

L'Autorité du Père, tout d'abord, pour Kojève, c'est celle qui s'associe au passé, c'est le type d'Autorité qui transite par tout ce qui est héréditaire, tout ce qui est traditionnel, les liens du sang, le nom de famille, etc. Notons que Spencer s'est attaqué directement à ce type pur d'Autorité. Le Père, c'est l'Autorité du passé comme lien entre les générations et comme mémoire de la contrainte, de l'imposition verticale :

> Tout ici est significatif : et qu'il y ait amputation, et que le membre amputé soit précisément l'Autorité du Père, et que cette amputation s'effectue tacitement, c'est-à-dire inconsciemment. L'Autorité du Père signifie « tradition », « détermination par le passé », « présence réelle » du Passé dans le Présent. La suppression de l'Autorité de Père a donc un caractère nettement « révolutionnaire »[264].

Dans l'acceptation de l'Autorité du Père, « on renonce volontairement et consciemment à "réagir" contre elle parce qu'une telle "réaction" serait une réaction contre soi-même, une sorte de suicide »[265]. Kojève entend par là que l'Autorité du passé explique le présent et porte en elle l'essence du sujet. Il fait remarquer que l'Autorité du Mort dans cette acceptation rend compte que le mort est encore plus « cause » que le vivant par

---

[263] Kojève explique sur cette séparation « fonctionnelle » que « l'Éternel n'a une *Autorité* proprement dite que par rapport aux *actions* humaines dans la mesure où il annule certaines d'entre elles, à savoir celles qui ont le caractère de "réactions" contre l'intervention *active* de l'élément de l'Éternité. Ce n'est donc pas l'Éternité en tant que telle, mais les *actions* de caractère *éternel* qui ont de l'Autorité ». *Ibid*., p. 123. Même dans le modèle productiviste, la passation des pouvoirs se réalise selon l'utilité et les finalités visées.
[264] *Ibid*., p. 142-143.
[265] *Ibid*., p. 87.

son effet d'Éternel et que ce lien est aussi mémoire et conscience de ses origines. C'est ce qui fait dire à Kojève que l'Autorité du Mort est incontestable et puissante, puisqu'elle agit sur le réel comme figure et comme inscription alors que le corps n'est plus. Il est possible d'affirmer que c'est l'idée du disparu qui lui confère une Autorité symbolique auprès de ceux qui en détiennent la mémoire.

Le Maître, c'est l'Autorité du présent, c'est celui qui risque, qui met sa position en jeu. Il occupe sa place comme raison et comme conséquence justifiant une Autorité nécessaire : « L'Autorité de Maître n'est donc pas seulement celle du Guerrier. D'une manière générale, c'est l'Autorité de celui qui (dans tous ses domaines) est "prêt à courir le Risque", "sait agir", est "capable de prendre une décision (projet)", se "met en œuvre", etc. ; bref, qui n'est pas pourtant et toujours "raisonnable" et "prudent" ». Le maître d'école est quelqu'un qui risque, il porte le projet et connaît les finalités de son enseignement. Il doit fonder un projet ayant une finalité scolaire propre. Que ce soit l'Autorité du Père ou celle du Maître, la figure du ternaire est effective, elle tranche. Le Tiers est figure de Maître, il organise et impose, sans la force, le respect. Dans le monde de l'éducation, l'Autorité du Maître demeure importante comme processus de légitimation entre les familles et les enfants. Déjà, il est impensable que Spencer s'associe à ces deux types purs d'autorité, puisque « [l]a possibilité de l'éducation commence là où s'arrête la contrainte légale et là où le recours à la force est proscrit »[266].

Il y a ensuite l'Autorité du Chef. Il s'agit du type pur associé à l'avenir : « En suivant Aristote, un autre type est central, celui de *Chef*, plus apte que d'autres à prévoir, plus intelligent et clairvoyant, qui conçoit un projet, dirige et commande »[267]. Il n'est jamais question de rencontrer dans les sociétés historiques et à venir un seul

[266] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 162.
[267] Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit*., p. 26.

type pur d'autorité à l'œuvre. Chaque type pur finit par s'épuiser lorsque sa représentation est trop exclusive. Pour analyser dans une perspective phénoménologique les types de l'Autorité et leur « figure », Kojève se questionne sur les combinaisons de ces types afin d'analyser les transformations et les constantes politiques (Pétain-Hitler). Précisons que l'ouvrage a été écrit en 1942.

Par extrapolation, l'autorité correspondant au modèle organiciste spencérien est naturelle et industrielle ; elle doit donc combiner le type Chef avec celle de Juge (en acceptant de la comprendre comme intemporelle), puisque Spencer mise sur les *actions* et sur leurs conséquences dans un processus de prédiction de la causalité (en sachant que toute prédiction est imparfaite). Spencer vise aussi un idéal afin d'imposer une direction à partir d'un modèle qui se veut universel et a-temporel. Le Chef, plus intelligent, commande, programme et conditionne par sa figure l'élan de la Nature en respectant sa Force. Le Chef doit être considéré dans la philosophie morale de Spencer comme un type « pur » qui organise les forces de la nature dans un processus de causation et d'adaptation. Face à la chute des deux piliers de l'éducation moderne : « l'impératif du savoir » et la « légitimité de l'institution », les auteurs de *Conditions de l'éducation* considèrent qu'il « reste l'éventuelle autorité "naturelle" de l'enseignant. Elle existe, et elle mérite d'être interrogée. […] Mais ce talent, par cela même qu'il est strictement individuel, ne saurait constituer une réponse à un problème d'ordre général et impersonnel »[268]. Ce talent personnel ne peut effectivement pas rendre compte d'un projet politique général. Par contre, dans le système éducatif de Spencer, il faut souligner que la volonté générale doit être celle que prescrit la nature. C'est elle qui détermine l'individualité à partir d'une perspective morale organique (les réactions naturelles par exemple). Ce retournement biologique pour traiter la société comme un organisme permet d'ailleurs à l'évolutionnisme de Spencer de se ressaisir

[268] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op*. *cit*., p. 168-169.

de la volonté générale comme d'une réalité naturelle. Kojève conçoit que c'est l'Autorité du Juge qui convient le mieux à une société politique de type organiciste :

> Mais qu'est-ce que le rapport du Tout aux Parties en général ? Un Tout *mécanique* n'est rien d'autre que la somme de ses Parties ; loin de déterminer ces dernières, il est entièrement déterminé par elles. Ce n'est que dans l'*organisme* vivant qu'on peut opposer le Tout aux Parties et dire que, dans une certaine mesure, les Parties se « soumettent » au Tout et sont déterminées par ce Tout en tant que tel. […] On ne peut donc parler d'une Autorité du Tout sur les Parties que dans la mesure où la société (ou l'État) est conçue par analogie avec un *organisme*. C'est donc cette analogie qui doit guider l'analyse phénoménologique de l'Autorité attribuée à la « volonté générale »[269].

Kojève l'associe à la notion d'entéléchie d'Aristote. Il explique que cette notion est particulièrement exacte pour la biologie, mais non pour la physique ou pour la chimie moderne.

Avec Spencer, nous avons déjà expliqué que la volonté générale doit être internalisée par chacun. C'est l'Idée d'une nature organisatrice du social. Le *superorganisme* qu'est la société est immanent et relève de la nature comme processus complexe d'intégration et d'équilibration des natures hétérogènes confrontées à leur milieu. Cette explication permet d'exclure les interventions sociales comme autant de régressions indésirables, comme un retour vers les besoins archaïques des hommes de devoir dominer la Nature sous l'impératif de la figure du chef militaire. Le Chef de

---

[269] Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit.*, p. 106-107. Il faut garder en tête les conceptions spencériennes discutées plus haut comparant la société à un organisme (ce qui nous permet de montrer avec Kojève que la théorie spencérienne est une posture autocratique) : « Or, l'idée (biologique) du Tout est appelée à rendre compte de deux choses : 1) de l'*hérédité*, c'est-à-dire de la *permanence* de la structure de l'organisme […] et 2) de l'*harmonie* des divers éléments de cet organisme. Par contre, la causalité (finalité) du Tout exclut toute espèce de modification "révolutionnaire" de l'organisme ("mutation") : si l'espèce (le Tout) change, par suite d'un changement d'une (ou de plusieurs) des Parties. On peut donc dire que le Tout détermine les parties là où il y a *harmonie* et *permanence*, mais dans tout *changement* ("essentiel") il y a détermination du Tout par les Parties. » *Ibid*., p. 107. Ce qui justifie par ricochet l'atomisation des sociétés à l'ère industrielle et la détermination du Tout (le social) par l'action individuelle.

Spencer est donc « organique » alors que le Chef militaire représente l'institution traditionnelle. Avec la volonté générale, tout le monde a le même but, le même objectif conscient autorégulé. Cependant, affirmer une telle perspective organiciste ne fait que déplacer les problèmes. Le Chef de l'organicisme, tout en négligeant la part essentielle de la nature humaine profondément métaphysique et ontologique, tire son autorité d'une inscription forcée :

> Il n'y a pas de doute que l'Autorité est un phénomène essentiellement *humain* (non naturel) – ce qui veut dire (sans que nous puissions le démontrer ici) *social* et *historique* : l'Autorité présuppose une société (ou l'État au sens large, c'est-à-dire autre chose qu'un *troupeau* animal, où il n'y a pas *de possibilité* de « réaction »), et la société présuppose (et implique) l'histoire (et non seulement une *évolution* biologique, naturelle)[270].

C'est à l'Autorité de Père, à celle de Maître et à celle de l'Éternel que s'attaque Spencer. La posture « organique » doit rejeter le passé (autre qu'héréditaire, toujours partiel), au nom d'un avenir saisi comme un idéal en « voie de réalisation », toujours à refaire. Ce rejet de la tradition devient également par la force des choses un rejet du rapport ternaire et de la mémoire[271]. Lebrun s'attarde, quant à lui, sur la légitimité de l'autorité et montre que la délégitimation des liaisons transcendantales réduit les capacités individuelles à vivre dans les différents lieux de la société :

> Au niveau collectif, il en résulte un problème majeur : le défi de la modernité, celui d'avoir à renouer avec la légitimité, s'en trouve dès lors impossible à relever. Car vont alors devenir citoyens non pas des sujets à part entière, mais plutôt des individus devenus adultes sans avoir été obligés de quitter l'enfance… et sans même le savoir. Rien ne sera plus difficile que d'obtenir d'eux qu'ils réinventent la légitimité. Redonner une existence à la place de transcendance via

---

[270] *Ibid*., p. 118.

[271] Il est impératif de penser avec Kojève que la « réflexion passe alors sur le chemin de la métaphysique, à partir d'une conception nécessairement sociale et historique de l'Autorité, impliquée par la possibilité d'une réaction, par rapport à une société, mieux encore à un État qui peut être religieux, politique, etc. ». *Ibid*., p. 33.

> celle du père, du chef, [du maître] en un mot de l'exception, équivaudrait précisément à accepter d'affronter ce qu'ils ont pu, jusque-là éviter. Ceci met en évidence un paradoxe crucial : depuis la nuit des temps, aucune société n'a jamais donné autant d'importance à la singularité du sujet, mais aucune, également, n'a aussi peu préparé le sujet à soutenir cette position dont elle rend pourtant possible l'avènement[272].

Ce rejet de la position d'exception, de la position du Tiers rencontrée dans les figures d'autorité empêche de traiter correctement les nouvelles violences institutionnelles.

Avec Spencer, s'il est dit que la nature fait toujours bien les choses et que s'affirme de plus en plus un mouvement naturel qui ne doit jamais être brusqué, il faut admettre que l'humanité « perd » en un moment (puisque les crises réapparaissent nécessairement) le lien temporel de la tripartition passé-présent-avenir et le sens de la vie collective. Ce que l'organicisme spencérien exclut, ce sont les liaisons symboliques et ontologiques de l'autorité humaine, mais il ne reste alors dans le social et dans l'éducatif que des rapports de forces. Institutionnellement aussi, le sens général s'y perd, puisque l'individu séparé de sa culture se retrouve dans l'obligation d'accepter une posture où il doit rejeter autant la forme passée-présente que le rapport ternaire, et il ne fait plus confiance à ce grand Autre qu'est la société :

> Nul ne s'éduque lui-même. Chaque nouvel entrant dans le monde se trouve jeté dans un océan opaque de codes et de règles qui l'enveloppent sans qu'il ait la moindre maîtrise – épreuve terrifiante dont personne ne se remet jamais complètement, et qui constitue la véritable racine psychique de l'énigmatique propension humaine à la soumission. […] À quoi il faut ajouter que cette appropriation ne se fait pas toute seule, par une adaptation plus ou moins automatique et selon un développement endogène ; elle exige un travail considérable sur soi, dont là aussi personne ne saurait venir à bout par ses seuls moyens[273].

---

[272] Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, *op. cit.*, p. 32.
[273] Blais et *al.*, « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit.*, p. 162.

Sous la puissance du contrôle organique, nous ne rencontrons dans la nature qu'une espèce d'autoritarisme autoréférentielle, c'est-à-dire celle d'une force contraignante sans liaisons autres que la domination par la peur et le mépris :

> Par définition, toute l'Autorité politique appartient en bloc à l'État en tant que tel. Mais l'État est une entité « idéelle », qui a besoin d'un « support réel » (« matériel ») pour pouvoir *exister* dans le monde spatio-temporel. Ce « support » est formé par des individus ou des groupes d'individus humains. Et c'est ainsi qu'apparaissent les problèmes de la *division* et de la *transmission* de l'Autorité[274].

N'est-il pas constamment ramené sur la place publique ce faux débat entre les progressistes et les conservateurs ? Entre ceux qui refusent le changement et ceux qui le provoquent ? Entre ceux qui ont peur du progrès et ceux qui l'adorent ? En interrogeant la tripartition des pouvoirs et leur séparation dans les modalités constitutionnelles de la modernité, Kojève critique la séparation d'un pouvoir sous l'exercice exclusif du Chef :

> Or l'Avenir, *séparé* du Présent, est une pure abstraction privée de toute « substance » métaphysique. Et ceci se traduit dans le plan de l'existence humaine et politique par le fait que l'Autorité de Chef, *isolée* de celle de Maître, prend un caractère « utopique » : la législation *séparée* de l'exécution [prétention toute spencérienne] construit une « Utopie » sans attache avec le Présent (c'est-à-dire la *réalité*) qui, par suite, n'arrive pas à se *réaliser* (c'est-à-dire à se *maintenir* dans le Présent) et entraîne dans sa ruine l'Autorité qui l'a produite ; et, avec elle, l'État lui-même sous sa forme « séparée ». Quant au Présent, il se « déshumanise » dans la mesure où il se détache de l'Avenir[275].

---

[274] Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit.*, p. 138. Le « support » de l'Autorité de l'État est politique et s'exerce de manière autonome (le Chef) ou dépendante (le fonctionnaire qui exerce son Autorité en *fonction* de celle du Chef).

[275] *Ibid.*, p. 158. Kojève poursuit en affirmant que le pouvoir exécutif ne peut pas être séparé politiquement sans se nier : « [c]e qui signifie – dans le plan politique – que le "pouvoir" exécutif "séparé" dégénère en simple "administration" ou "police" (le "Gouvernement-Gendarme") : il devient une pure "technique", qui ne compte qu'avec ce qui "*est*", c'est-à-dire avec le donné "brut". Or le "donné brut" n'est rien d'autre que l'état des *forces* en présence. C'est donc la *force* qui détermine l'action du "pouvoir" exécutif *séparé* : il devient une "administration" ou une "police" *de classe*, comme disent les marxistes. » *Ibid*.

C'est ainsi que la politique régalienne pour un État réduit à des fonctions policières devient un État technocratique et violent. L'État gendarme représente un simple rapport de forces (re)conduisant les inégalités tout en affirmant que ces inégalités sont constitutives des rapports de forces passés. C'est également ce qui tend à légitimer les interventions normalisatrices dans les milieux scolaires alors que les Maîtres n'agissent plus comme intercesseurs, comme Tiers assumant la pression sociale et l'explicitant dans le but de préparer les enfants à la vie du « dehors » : « L'enjeu de l'autorité éducative, dans le système symbolique de nos sociétés, n'est rien d'autre, en fin de compte, que la garantie publique de l'accessibilité du monde commun »[276]. Dans une logique hégélienne de la négation créatrice, Kojève avance que la structure métaphysique de l'Autorité s'oppose à sa division :

> En effet, la division n'est *réelle* (elle n'a un « sens » et une « raison » d'être) que si les parties séparées sont susceptibles d'entrer en *conflit* les unes avec les autres ; or un conflit (même « latent ») semble devoir nécessairement « neutraliser » une partie des puissances mises en cause, de sorte qu'il faille déduire cette partie « perdue » de la puissance formée par la somme des puissances des parties séparées, prises isolément. Il semble donc qu'il est préférable de donner à l'Autorité politique prise en bloc un seul et même « support » (individuel ou collectif)[277].

Là où l'on éprouve le besoin de risquer sa place, le besoin de construire des projets communs, nous rencontrons la figure du Maître. Le Maître d'école est nécessairement une figure de légitimation et le porteur du projet scolaire. Il est le relais de l'autorité familiale et a besoin de celle-ci pour pratiquer et pour incarner la représentation d'une liberté par l'instruction. La direction scolaire est également une figure de type Autorité du Maître, bien que ses codes ne soient pas ceux de l'enseignement. L'autorité du directeur n'est pas non plus celle du Juge.

---

[276] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 167.
[277] Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit*., p. 165.

Tous les types purs de l'Autorité se fondent sur l'idée d'un projet, sur l'obligation symbolique qu'il y a quelque chose à « transmettre » aux enfants. L'Autorité n'est aucunement un rapport de force ; elle est acceptée avant même d'avoir eu à parler. Ceci suppose de devoir reconnaître l'inanité de la posture naturaliste des réactions naturelles ou de la coopération spontanée, puisqu'en étant coupée du présent au nom de l'avenir, elle s'enferme dans le présentisme et provoque un effet de rupture à partir duquel la prétention suppose une volonté endogène d'action. D'un point de vue symbolique et culturel, également d'un point de vue théorique, philosophique et sociologique, il est impossible de comprendre la forme ternaire de l'intervention sociale comme pouvant être évacué sans nuire et sans transformer les conditions mêmes de l'intervention. D'où l'importance d'un Tiers pour éduquer et pour instruire.

## 3.4 L'importance du Tiers pour éduquer et instruire

La théorie spencérienne est avant tout politique et représentative d'un système en crise (la fin des grandes monarchies européennes, l'essor fulgurant des rapports industriels). Elle rend les individus responsables de leur sort sans le rapport ternaire et ses conditions symboliques. C'est le règne de la jouissance immédiate pour qualifier le bien et le mal selon les ressentis émotionnels. Sans les fondements d'un droit naturel transcendantal, donc sans la substance métaphysique des rapports sociaux devant être institués au nom d'une liberté arrachée à ses conditions naturelles, la liberté négative spencérienne s'avère une sorte de métaphysique inconséquente. Pour Kojève, « le phénomène juridique implique nécessairement, lors d'une interaction entre deux êtres humains, l'intervention d'un tiers impartial et désintéressé »[278]. Chez lui, ce principe de justice devient l'Idée de justice ; une reconnaissance dans le regard de l'autre « à

[278] *Ibid*., p. 13.

commencer par la conscience de juger pour continuer par celle d'être jugé »[279]. C'est l'un des sens de l'échange interhumain compris dans sa nécessaire liaison transcendantale.

Ainsi, dans l'évolutionnisme de Spencer, on a affaire à une fausse liberté associée à une autonomie sans ancrage. Avec Kojève, l'Idée de justice est une conscience de l'autre en tant que rapport institué. Nous rencontrons à nouveau cette fracture entre les penseurs de la société et les penseurs de la nature. Chez Spencer, l'autonomie rime avec l'indépendance, voire l'indifférence, dans un cadrage naturel imposant quelque part à chacun de devoir faire les bons choix pour soi dans l'optique d'une efficacité accrue, celle du bon calcul. L'échec professionnel et la précarité sont les résultats d'un manque de volonté et non pas le fait des inégalités sociales.

Dans les sociétés du XX^e^ et du XXI^e^ siècle, la liberté positive subit tranquillement un délitement de sa substance. Nous oublions que l'autonomie est difficilement acquise pendant l'enfance. L'humain s'exerce à la liberté avant de pouvoir la revendiquer. Dans l'éducation nouvelle, la pédagogie scientifique adaptée et coopérative se présente tel un besoin méthodologique de laisser les bonnes décisions suivre les bonnes orientations. Il n'y a de limites que celles que l'on s'impose. Nous n'avons plus à agir conformément à des règles impersonnelles, puisque la nature fait toujours les choses pour le mieux. Chacun croit ainsi être pourvu d'une raison suffisante et permanente. Les constructivismes s'efforcent de montrer que l'enfant construit son intelligence en construisant le monde. Pourtant, le fait d'empêcher ou de limiter ne doit pas être *de facto* associé à une régression.

À vrai dire, la figure ternaire est également là pour stabiliser les humeurs non contrôlées de l'enfant se mouvant tant bien que mal dans des structures extérieures et

---

[279] *Ibid*.

méconnues. N'est-il pas possible de diminuer les angoisses et les facteurs anxiogènes par la parole, par l'accompagnement et par un encadrement stable, constant et conséquent[280] ? Nous tentons de répondre à cette question par la suite, mais il est déjà possible de comprendre par l'unité de celle-ci avec ce qui précède que les rôles de l'autorité obligent à une réflexion fondée sur des faits, sur des réalités. Selon nous, l'autonomie s'inscrit dans un rapport second et généalogique. Si nous acceptons une première définition de l'autonomie comme le fait d'avoir ses propres lois, nous devons reconnaitre qu'il est impensable que nous soyons maîtres et possesseurs de nos propres lois à la naissance sans passer par la rencontre avec autrui. Dans le cas contraire, la société n'a plus de centre, elle est diffuse et éclatée. Le psychanalyste Lebrun utilise une illustration des plus pertinentes pour exprimer les doutes d'une telle transition vers des sociétés plurielles et « sans centre » sur lequel les personnes s'appuient :

> Une société organisée autour de la religion ne suppose pas que tous ses membres aient la foi, mais s'agence plutôt comme adage implicite : « Il faut que l'église soit au milieu du village ». Nous pouvons d'emblée voir les avantages et les inconvénients d'une telle disposition : structure au repérage stable et à l'orientation commode mais penchant pour le centralisme et pour le dogmatisme au risque même de la tyrannie. En contrepoint, une société organisée autour de la science impliquerait comme maxime : « Toutes les boutiques de savoir – pour autant que celui-ci soit cohérent et validé – se valent » avec aussi des privilèges et des aléas tels que structure pluricentrique, organisation démocratique, meilleure justice redistributive, mais perte et inclination pour le relativisme éclectique[281].

Selon l'orientation que l'on donne à la représentation et aux interventions scolaires, nous avons les systèmes éducatifs propres à l'état de la connaissance générale ou

---

[280] Voir Winnicott, « L'angoisse associée à l'insécurité », dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 1969, p. 126-130.

[281] Jean-Pierre Lebrun, *Un monde sans limite*, Toulouse, Érès, 2009, p. 253. L'auteur écrit quelques pages plus loin « [s]i, du côté de l'Un, c'est le penchant pour la tyrannie, du côté de l'Autre, nous avons vu que c'était le totalitarisme. Autrement dit, deux versions du même refus de renoncer au tout dans le social ». *Ibid*., p. 257. Nous y revenons dans les deux derniers chapitres de cette thèse.

individuelle du moment. Comme l'éducation est d'abord un rapport ternaire de l'être-au-monde, c'est donc la question du Tiers qui doit être remise en perspective dans une transition rejetant la forme traditionnelle au profit d'un programme à construire. L'objet « pratique » de l'école ne peut plus être le même et c'est plutôt le rejet d'une forme au profit d'une autre qui doit être discuté. Kojève développe bien que les types d'autorité tendent à devenir « extrêmes » jusqu'à leur délitement et, subséquemment, jusqu'à leur remplacement. En matière d'éducation et d'instruction, cette perte d'équilibre conduit à des problèmes affectant les enfants aussi bien que les adultes. Elle affecte toutes autres liaisons génératives constitutives de la socialisation dans leurs conditions d'apparition et de légitimation. Le problème n'est donc pas exclusivement scolaire, mais l'école représente toujours, selon nous, le lieu par excellence du développement de la conscience que les sociétés et les individus ont d'eux-mêmes. S'il faut penser au Tiers comme à une autorité figurative et symbolique, le traditionnel ne doit pas être rejeté prétextant que les sociétés peuvent s'en passer. Il n'y a pas absence d'histoires parce que l'on prétend pouvoir la rejeter. Ce même dépassement devenant alors nécessairement une rupture ontologique à consumer dans une forme totalitaire du conditionnement et du contrôle des conduites à partir d'une force extérieure. L'ordre et le contrôle semblent se satisfaire d'experts en interventions comportementales sous l'intention de la rectitude. Les déterminations collectives cadrent avec les objectifs d'un pilotage des programmes et des interventions.

Ce n'est donc pas qu'il n'y a plus de société, c'est que le social est autrement désirable. Pichot l'entend autrement dans son ouvrage intitulé *Petite phénoménologie de la connaissance*, « [l]e biologique est le niveau de l'expérience que l'être vivant fait du niveau physique. Le psychologique est le niveau de l'expérience qu'en fait l'être pensant »[282]. Et c'est là que le délitement de l'autorité instituée peut poser problème

[282] André Pichot, *Petite phénoménologie de la connaissance*, Paris, Aubier, 1991, p. 40.

comme catégorie sociologique située entre le psychique, le culturel et le politique, mais également comme pratique politique et éducative.

## 3.5 La reconnaissance de l'ascendant et la place du maître

Nous remarquons à quel point la question de l'autonomie s'est transformée dans le cours de la modernité pour laisser une grande place à la liberté négative et au principe de non-empiètement. La liberté négative se trouve la plupart du temps cautionnée dans ses valeurs et dans ses finalités en tant que passage vers plus de démocratie. Reconnaître la liberté individuelle équivaut aux yeux de plusieurs à ne plus devoir reconnaître les obligations extérieures. À l'école, les privilèges deviennent des droits et revendiquer peut apparaître comme une force de caractère. Piaget explique brièvement dans ses *Études sociologiques* que la volonté peut parfois être mal utilisée et nuire au lieu de permettre l'émancipation. Il faut du contenu pour revendiquer individuellement ce qui appartient d'abord et avant tout au contexte social. Sinon, c'est l'opinion qui domine les espaces de la discussion, et il est important de rappeler qu'une société en crise est souvent dominée par les impressions. La raison individuelle réclame plus de volition et de recul sur le monde. C'est la distinction entre l'action et la pensée qu'effectue Durkheim dans sa critique de la logique d'action contenue dans le pragmatisme de James et de Dewey. On ne peut pas toujours agir et penser en même temps. Le temps de la réflexion est souvent un temps long et difficile pour l'acquisition. Il s'agit également d'une condition pour maintenir son attention sur un objet, une tâche, un enjeu sans valser constamment autour des distractions. Ce travail de l'esprit ne peut pas être autoréférentiel. Il doit être appris. Utilisons ici la méthode spencérienne du slogan (une fois n'est pas coutume !) : « À vaincre sans effort, on triomphe sans gloire. » Le principe même de la revendication est d'agir individuellement dans les lieux de la société. Dans son texte « Éducation et individu chez Spencer », Ottavi écrit

à propos de la question de l'autonomie chez Spencer que si : « la science se substitue, en tant qu'autorité, à la transcendance religieuse ou philosophique, le résultat en est une complète neutralité en matière de principes pratiques, laissant ainsi libre cours à une morale qui résulte d'un simple bilan de l'expérience. À une époque où la source des valeurs était un sujet très débattu, Spencer fait ainsi pencher la balance de la laïcité du côté d'une simple neutralité »[283]. Nous rencontrons aussi la fameuse dyade autonomie individuelle et liberté démocratique qui prend naissance dans cette neutralité axiologique.

L'être humain à l'état de nature n'a pas toujours été détaché de la société. Même s'il est possible de voir dans l'éducation morale de Spencer une certaine influence de Rousseau, notamment sur le plan d'une éducation libératrice de l'enfant, on ne peut répéter suffisamment la distance philosophique profonde entre la liberté positive de Rousseau et la liberté négative de Spencer (les deux ne conçoivent pas la nature de la même manière non plus). On peut lire Cyril Morana dans une postface au recueil des petits textes de Rousseau intitulé *Deux lettres sur l'individu, la société et la vertu* :

> L'homme n'est pas un « être individuel et isolé », le lien social est un fait indiscutable ; et il n'est pas une malédiction. La société est nécessaire à l'homme du fait même de sa faiblesse naturelle : nous ne pouvons nous passer les uns des autres. Du « tout » que nous constituons tous ensemble, qu'il s'agisse d'une société humaine parmi d'autres ou du genre humain dans son ensemble, dépendent notre liberté, notre bonheur et notre sûreté. Ces trois buts sont effectivement accessibles en société, à condition que chaque individu opère un travail sur lui-même. Ce travail implique d'abord la prise de conscience du lien organique qui le lie à autrui et l'abandon de toute prétention à l'indépendance. Le corps social auquel j'appartiens doit être, pour mon bien, protégé et ordonné. L'homme vertueux sait que sa relation à autrui ne se limite pas aux échanges économiques, qu'elle les dépasse ; il est engagé dans quelque chose de plus considérable que l'assouvissement de ses seuls besoins matériels. L'« homme civil », comme le nomme Rousseau, conçoit bientôt que toute la consistance de son existence – et non pas seulement de sa survie matérielle –, c'est-à-dire

[283] Ottavi, « Éducation et individu chez Spencer », *op. cit.*, p. 207.

> l'amitié, le bonheur, la liberté, il la doit entièrement aux relations sociales – à son état social. D'où les devoirs et les obligations que cela implique : « J'ai contracté une dette immense avec le genre humain », écrit-il[284].

Contrairement à Rousseau, Spencer ne fait qu'autoriser une forme particulière d'autonomie en enfermant l'individu, laissé à lui-même, dans son état de nature. Nous y retrouvons une autre manifestation de la puissance du discours ultralibéral de Spencer pour fonder l'individualisme contemporain. Rousseau sait bien que l'humain ne doit pas retourner à l'état de nature et que des clôtures continuent à être érigées au nom de la propriété privée. Il développe dans l'*Émile* l'idée d'une nature propre de l'enfant tout en cherchant à ne pas nuire à ce dernier en intervenant avec autoritarisme (le précepteur s'interrogeait sur les limites de l'intervention juste). Nous sommes loin du laisser-faire organiciste de l'évolutionnisme.

Ainsi, les réactions naturelles s'inscrivent en continuité dans les écoles avec la perception affirmant que l'individu doit constamment s'adapter au milieu de vie en agissant : « Cette société, écrit Ottavi, entraînée comme le reste de la réalité dans le mouvement de la complexité croissante qui est, pour Spencer, la loi même de l'évolution, constitue pour l'individu un milieu auquel il doit s'adapter, dans lequel il doit trouver sa place. […] L'adaptation est donc pensée comme activité plutôt que comme conformité »[285]. Il faut aussi revenir à Durkheim qui montre l'inanité de la philosophie positiviste de Spencer et le sens régressif de son évolutionnisme sur le plan de la cohésion sociale. Dans *L'éducation morale*, mais également dans *La division du travail social*, les règles et la discipline forment l'essence de l'instruction. En admettant les activités éducatives formatrices de l'identité pour apprendre à vivre avec les autres sans négliger l'importance de bien apprendre à se connaître, l'idée de la contrainte chez ce sociologue se retrouve toujours rattachée aux concepts de l'ordre et de l'autorité (ce

---

[284] Cyril Morana, « Le lien social, une liaison dangereuse ? », *dans* Jean-Jacques Rousseau, *Deux lettres sur l'individu, la société et la vertu*, Paris, Mille et une nuits, 2012, p. 42-43.
[285] Ottavi, « Éducation et individu chez Spencer », *op. cit.*, p. 198.

qui rappelle les positions philosophiques de Kant et de Hegel). L'autonomie de l'individu chez Rousseau, Kant, Hegel et Durkheim, en matière d'éducation et d'instruction, passe invariablement par l'obéissance à des règles établies. Il faut apprendre à être libre dans tout ; ceci dépasse les envies et les pulsions individuelles : « L'autorité est l'unique médiation possible entre le commandement d'ensemble et la reconnaissance des individualités, s'agissant de cette entreprise impossible qui consiste à former des individus »[286]. Certains y voient un vestige de l'école traditionnelle. Nous y percevons au contraire un devoir d'encadrement et d'attention pour nous affairer à montrer aux enfants la vie sociale-humaine telle quelle est vraiment. Nous pensons qu'il est plus facile d'aimer un enfant que de l'élever.

Spencer n'a pas seulement œuvré à transformer le travail pédagogique du corps enseignant. Pour faire du développement de l'enfant un produit de la science et de l'industrialisation croissante, Spencer écrit à plusieurs reprises dans les *Principes de sociologie* et dans son livre sur l'éducation intellectuelle, morale et physique : « Nos industries périraient, sans l'instruction supplémentaire que les hommes acquièrent comme ils le peuvent, après que leur éducation est déclarée terminée. Et sans cette instruction accumulée de siècle en siècle, en dehors de l'enseignement officiel, ces industries n'eussent jamais existé »[287]. Ce commentaire est des plus pertinents pour la suite des choses. Pour en donner un aperçu, si l'éducation informelle peut apparaître dans les rapports nationaux et internationaux plus récents comme une possibilité d'éduquer les enfants hors des murs des écoles, c'est qu'une autre option est offerte aux décideurs.

Notre analyse de la philosophie synthétique de Spencer permet de comprendre la portée idéologique des prescriptions politiques pour une éducation individualisée et

---

[286] Blais et *al*., « Fin ou métamorphose de l'autorité ? », *op. cit*., p. 167.
[287] Spencer, « Quel est le savoir le plus utile ? », *op. cit*., p. 39.

adaptée. D'autant plus que cette mouvance ne fait que creuser davantage le fossé entre les individus et les sociétés. Spencer considère que l'accumulation croissante des moyens techniques force les échanges, ce qui favorise tendanciellement l'acquisition de savoirs informels et les compétences spécialisées. Cette réalité de plus en plus complexe et mobile transforme en profondeur les sociétés. Les apprentissages informels se retrouvent rapidement liés aux savoirs techniques des grandes industries et les écoles entrent en compétition les unes avec les autres pour offrir des formations adaptées. L'esprit de la concurrence gagne les écoles au même moment où l'on voit apparaître l'école obligatoire pour tous les enfants. En dépit des avantages manifestes d'une éducation informelle, une accumulation des marchandises suivie d'une plus grande distribution des savoirs techniques dans la (re)fondation d'une nouvelle religion de l'homme producteur ne garantit pas un ajout de démocratie et d'égalité : « Dans ce siècle de sociétés en participation, presque tout le monde, excepté peut-être le paysan, est intéressé, comme capitaliste, dans quelque industrie qui n'est pas la sienne »[288]. Cette transformation est à la fois une cause et un effet dans l'évolutionnisme spencérien : « Il est donc fondamentalement important pour qui s'intéresse à la production, à l'échange, à l'écoulement des marchandises, de posséder certaines connaissances qui relèvent de quelques branches de la science »[289]. En lisant Spencer sur les savoirs informels et sur la liberté individuelle, une impression de déjà-vu se présente à l'esprit, c'est comme si Spencer parle toujours aux sociétés du XXI^e^ siècle avec une acuité remarquable.

L'école prépare les enfants à une vie industrielle et commerciale, et cette vie intègre les principes d'un libre-échange favorisant les productions et les échanges de marchandises et de personnes entre pays producteurs et pays consommateurs. Ces principes économiques sont définis par Spencer dès ses premiers écrits anti-

[288] *Ibid*., p. 38.
[289] *Ibid*., p. 37.

interventionnistes du début des années 1840. Enfin, l'appel à la rupture générative et à l'ascendant, pour ce philosophe anglais, touche toutes les institutions, mais plus directement celle de la famille : « N'est-ce pas une chose monstrueuse que le sort d'une nouvelle génération soit abandonné à l'influence d'habitudes irréfléchies, à l'instigation des ignorants, au caprice des parents, aux suggestions des nourrices, aux conseils des grand'mamans [*sic*] ? »[290]

Les mécanismes et les rôles de l'autorité sont propres aux sociétés humaines. Les figures de l'autorité changent, elles se transforment, elles mutent en quelque sorte pour correspondre aux réalités collectives. Toutefois, nous avons vu que les modèles de l'autorité organique agissent comme des rapports de force imposés par une volonté générale qui en vient à se nier dans le présent de ses conditions effectives. La vie sociale est complexe à tel point que la place symbolique du Tiers doit être constamment discutée. Sans aucun doute, la figure du maître dans les contextes scolaires doit incarner une représentation sociohistorique. L'autorité n'est jamais un rapport de force.

La prochaine partie de cette thèse (partie B) comporte elle aussi trois chapitres. Nous allons voir que l'apprentissage et le développement cognitif réclament un acte de volonté, une intention et pas seulement un laisser-faire naturel si l'on veut permettre à l'enfant de s'approprier son milieu de vie tout en développant sa personnalité. Il s'agit de prendre position et, encore une fois, entre la théorie biologique du développement de l'enfant et la théorie historico-culturelle, il ne semble pas y avoir de réconciliation possible entre les chercheurs. L'hypothèse de l'influence spencérienne sur les réalités éducatives au XX^e^ siècle est incidemment politique et sociologique. Nous travaillons par la suite les théories de la connaissance de Piaget, de Vygotski et de Canguilhem afin de poursuivre la réflexion autour des concepts de la moralité, de l'autorité et de la normalité dans les milieux scolaires. Lors du prochain chapitre, nous cherchons, entre

[290] Spencer, « Quel est le savoir le plus utile ? », *op. cit.*, p. 41.

autres choses, à comprendre ce que Piaget entend par la morale de l'action et les réactions spontanées. D'une part, nous nous penchons sur sa perspective morale internationaliste en lien avec sa théorie du développement affectif de l'enfant. D'autre part, nous analysons son approche du développement moral et intellectuel de l'enfant en lien avec le langage.

# PARTIE B

# LA PSYCHOLOGIE AU XX$^{E}$ SIÈCLE :
# LES THÉORIES DÉVELOPPEMENTALES ET LA NORMALITÉ COMPORTEMENTALE

Nous avons vu lors de trois premiers chapitres comment la pensée synthétique de l'évolution chez Spencer légitime historiquement l'appel à un nouvel esprit positif pour produire une science de la morale. Sur cette science de la morale, la théorie durkheimienne est en opposition avec l'idéologie évolutionniste de Spencer. Puis, avec Kojève, nous avons précisé que l'autorité a ses rôles et ses mécanismes en tant que rapport transcendantal à toutes sociétés. De nombreux philosophes et théologiens ont contesté l'égoïsme libéral et organiciste de Spencer. Même J. S. Mill s'est embrouillé avec son ami Spencer et les critiques de Bain et de Roberty ne ménagent pas la théorie spencérienne dans ses contradictions internes. Néanmoins, nous considérons que la culture anglo-saxonne libérale et industrielle de Spencer a opéré une division irréconciliable entre une perception du monde extérieur saisi comme un espace à conquérir par le capitalisme, les innovations et les techniques et la perception d'un monde intérieur qui doit être moral, coopératif et en constant mouvement. Entre l'ennemi extérieur et la coopération intérieure, le même élan progressiste guide la concurrence ou le mérite individuel. Politiquement et philosophiquement, Spencer se positionne contre l'esclavage ; il se dit opposé aux mœurs patriarcales comme à toutes interventions sur les individus. Toutefois, il faut voir dans ces formules faussement émancipatrices l'objet d'une idéologie promulguant le laisser-faire industriel et commercial au nom d'une lutte naturelle. Il n'admet l'entraide que sous sa forme privée, puisqu'il s'agit d'un sentiment supérieur librement consenti. Encore faut-il choisir qui mérite d'être aidé. Or, les péchés des législateurs « provoquant plus de torts que de bienfaits ». Ils empêchent aussi le développement naturel de l'enfant lorsque des règles extérieures s'imposent dans une mauvaise éducation. Nous sommes les enfants de cette moralité biologique, héréditaire et développementale limitée à ses codes binaires ami/ennemi :

> La résurgence de la logique binaire ami/ennemi est de fait un symptôme de crise institutionnelle. […] Nous vivons probablement une crise de ce genre avec la globalisation et la perte de souveraineté des États européens face aux « forces du

> marché » et à la concurrence des pays émergents. […] Dès lors que se renverse la hiérarchie de l'intérêt général et des intérêts particuliers, les plus puissants de ces intérêts trouvent dans la libre circulation des capitaux et des marchandises le moyen d'échapper au règne de la loi commune, et la communauté politique se fissure. […] Et au fur et à mesure que s'efface la conscience d'une loi commune, le débat public laisse place à la foire d'empoigne et l'échange d'arguments à la disqualification de l'adversaire. Autant qu'économique, la crise que nous vivons est institutionnelle[291].

L'idée d'une sélection par l'hérédité semble inacceptable depuis la Seconde Guerre mondiale, nous préférons parler d'éthique, de valeurs communes, de codes et d'équité, mais les discriminations de la sélection ne disparaissent pas pour autant. Nous estimons qu'il n'est pas anodin de constater dans l'entre-deux guerre un déclin des références à Spencer à cause de son biologisme et de ses références nombreuses, mécaniques et binaires, aux races et aux sociétés primitives. Dans un premier temps, on l'explique par l'avancée des savoirs scientifiques concernant les thèses zoologiques de Konrad Lorenz, thèses qui contredisent les données offertes par Spencer dans les *Premiers Principes*, notamment dans le déploiement de ses thèses lamarckiennes saisies comme bases de la morale évolutionniste[292]. Ensuite, nous sommes d'avis que le modèle proto-expérimentaliste de Spencer, dans les *Principes de psychologie*, surtout, n'a pas résisté à l'épreuve des faits fournis par les méthodes expérimentales[293]. Enfin, Parsons annonce la mort de Spencer parce que ce penseur dix-neuviémiste manque de preuves objectives pour analyser et rendre compte des mouvements institutionnels et organisationnels qu'il prétend observer. La théorie fonctionnaliste parsonienne des forces et de la différenciation reprend pourtant certains éléments de la théorie spencérienne[294]. De toute manière, le dernier clou de ce cercueil a été tapé par les

---

[291] Alain Supiot, *La gouvernance par les nombres*, Paris, Fayard, 2015, p. 299-300.
[292] Tort, *Spencer et l'évolutionnisme*, *op. cit*. Lire également Anne-Marie Drouin-Hans, « Classer les émotions, hiérarchiser les hommes », dans Becquemont et Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, *op. cit*., p. 163-178. Dans le même ouvrage, on peut lire Gabriel Gohau, « Spencer : le ciel et la terre », p. 65-80.
[293] James, *Le pragmatisme*, *op. cit*. et *Essais d'empirisme radical*, *op. cit*.
[294] Parsons, *On institutions and social evolution*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982. On peut aussi lire ce passage pour rendre compte de ce que l'on affirme sur le concept de différenciation

avancées exceptionnelles de la physique théorique démontrant l'inanité des théories mécanistes de Spencer en ce domaine. L'organicisme social de Spencer puise dans sa Loi générale de l'évolution les mêmes principes d'actions et de maintien de forces que ceux contenus dans les milieux inorganiques de l'univers[295].

Nous soutenons donc que les réflexions épistémologiques au XX^e siècle ont rendu inexact en éducation ce que Spencer comprend comme des savoirs utiles pour les formations scolaires. D'un autre côté, notre thèse s'attarde sur la continuité de l'idéologie libérale spencérienne et sur les influences reçues. Au premier chef de ces influences, nous retrouvons le modèle d'une éducation morale fondée sur la logique des actions et sur la capacité naturelle de l'enfant d'expérimenter les savoirs accumulés dans l'Histoire en reconstituant la marche de la pensée scientifique passant du concret à l'abstrait. C'est pourquoi Ducret affirme dans son ouvrage sur Piaget que Spencer peut être considéré comme un pionnier des théories constructivistes.

En débutant le quatrième chapitre avec Piaget, nous rencontrons les liens théoriques et pratiques qui le rapprochent de Spencer[296]. Ensuite, nous poursuivons

---

chez Spencer : « The key concept for describing evolutionary social change is the notion of differenciation. This is not in itself original: the concept has indeed been borrowed by social scientists from the inception of evolutionary biology in the nineteenth century. The concept of differentiation is, after all, the centerpiece of Herbert Spencer's sociology. » *Ibid*., p. 41-42. Le lecteur peut lire l'excellent travail de Guy Rocher, *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris, PUF, 1972. Mentionnons rapidement ce passage contenu dans ce dernier ouvrage : « Telle qu'elle se présente, la théorie évolutionniste de Parsons se rapproche étrangement de celle de Spencer ; il n'apparaît pas que Parsons a apporté une contribution originale à l'évolutionnisme social. » *Ibid*., p. 105.

[295] Le lecteur peut lire l'article d'Albert Einstein « On the Method of Theoretical Physics », The Herbert Spencer Lecture, delivered at Oxford, June 10, 1933. Reprinted by permission of the Oxford University Press, New York, Inc. Récupéré de http://www.jstor.org/stable/184387, le 6 juillet 2016.

[296] On peut lire sur le site de la Fondation Jean Piaget le passage suivant : « En plus de l'approche génétique, c'est presque tout le noyau de sa future conception psychologique que Piaget a pu découvrir chez Spencer (dont les notions d'organisation, d'**assimilation**, d'**accommodation** et d'**équilibration**), comme il a pu y découvrir l'idée d'une explication naturelle de l'origine des normes rationnelles. Tout son passé, sa lecture de **Sabatier** et de Bergson, ses travaux et ses lectures en science naturelle lui permettent alors, tout à la fois, de s'approprier ce qu'il trouve chez le philosophe, et d'en renverser le sens en accordant le primat des relations sujet-objet (et organisme-milieu) non pas à l'objet, mais au sujet. L'utilisation que fait Spencer de ces notions est en effet constamment soumis au point de vue

notre critique sociologique du naturalisme contenu dans les écrits de Spencer et de Piaget, sur le terrain même de la psychologie. Nous montrons au chapitre 5 comment les différences et les rapprochements sont féconds entre ce naturalisme évolutionniste et ce que l'on peut nommer une psychologie culturelle. Plus symbolique, cette psychologie philosophique doit être rapprochée de la théorie de Vygotski. Cette manière de traiter l'éducation à partir des sciences fondamentales et de l'épistémologie nous permet d'élaborer au chapitre 6 une critique des modèles expérimentaux et cliniques de la normalité pour y inclure Canguilhem à partir de ses analyses sur le normal et le pathologique.

L'école interactionniste et culturelle reprend de Hegel et de Marx l'idée des contradictions et des conflits inévitables entre le sujet et les transformations du milieu. Certes, Piaget désire comprendre le fonctionnement de l'intelligence logique et mathématique dans une relation inévitable avec le développement des règles et de la morale : « En outre, l'évolution de la morale et l'évolution de la logique sont parallèles : la morale est une logique de l'action comme la logique est une morale de la pensée. Comprendre le développement moral de l'enfant c'est donc comprendre du même coup son développement logique. Toute la pédagogie est ainsi en jeu dans l'étude que nous allons entreprendre »[297]. C'est assurément un élément phare de sa théorie de reprendre le développement ontogénétique, de le saisir à partir du développement de l'intelligence dans le déploiement des activités du sujet, ce qui laisse libre cours à l'auto-organisation de l'enfant dans ses expériences et ses apprentissages. Cette considération du sujet a également permis à Piaget d'élaborer le projet d'un accompagnement scolaire plus approprié à la réalité du développement de l'enfant et

---

empirique et physicaliste qui sont à la base de toute sa philosophie (tout est réduit à la "loi de distribution de la matière et du mouvement", ainsi qu'au principe de conservation de la force) ». Récupéré de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=254&IDMODULE=25#s0002, le 9 août 2016.

[297] Constantin Xypas, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Anthropos, 1997, p. 9.

des acquisitions du sens logique ou de l'abstraction des nombres, des quantités. Ceci a inauguré le modèle scolaire d'une construction du réel par l'enfant, devenu libre, puisque guidé par la coopération devenue un mode d'être universel. Dans les écoles primaires et secondaires, le programme constructiviste piagétien se prête à l'analyse lorsqu'on le considère sous ses aspects logiques, cybernétiques et mathématiques pour aborder les contenus de la formation obligatoire à partir de cette construction naturelle du réel par l'enfant à partir de ses schèmes d'action.

Le constructivisme piagétien, en tant qu'épistémologie génétique, s'intéresse ainsi à la place du sujet, mais aussi au sujet en tant qu'objet, car, « d'une part, l'objet n'est connu que par l'expérience, et l'expérience est toujours elle aussi celle d'un sujet, dont il est alors indispensable de savoir comment il l'organise »[298]. C'est un changement de paradigme majeur, puisqu'en considérant le sujet et en observant le développement de l'enfant, Piaget réussit à opérationnaliser et à intégrer les schèmes d'action aux développements cognitifs et affectifs « au-delà » du positivisme spencérien. Dès lors, les remises en cause des certitudes positivistes s'expliquent par le fait que

> la connaissance ne procède en ses sources ni d'un sujet conscient de lui-même ni d'objets déjà constitués qui s'imposeraient à lui : elle résulterait d'interactions se produisant à mi-chemin entre deux et relevant donc des deux à la fois, mais en raison d'une indifférenciation complète et non pas d'échanges entre formes distinctes. D'autres part et par conséquent, s'il n'existe au début ni sujet, au sens épistémique du terme, ni objets conçus comme tels, ni surtout d'instruments invariants d'échange, le problème initial de la connaissance sera donc de construire de tels médiateurs[299].

---

[298] Jean Piaget, « Nature et méthodes », dans Jean Piaget (sous la dir.), *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, 1967, p. 118.
[299] Jean Piaget, *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 1970, p. 12.

C'est de cette manière qu'il rapproche sa théorie épistémologique d'une science générale de la conduite en médiatisant le développement intellectuel et affectif de l'enfant à l'aide d'expériences menées dans des contextes cliniques. L'expérimentation piagétienne conduit aux sciences cognitives « comme étude de la constitution des connaissances valables »[300]. Piaget s'efforce de définir le terme de « constitution » en englobant à la fois les conditions d'accession et les conditions proprement constitutives ou relations cognitives entre le sujet et l'objet.

En dépit de la profondeur de ses analyses, les développements de l'enfant et des sociétés demeurent endogènes chez Piaget alors que les milieux et le langage jouent des rôles secondaires. Vygotski le critique sur cette considération limitée des fonctions du langage pour le développement. On peut dire que ce n'est pas le cerveau qui pense, c'est l'homme. Vygotski parle des médiations sémiotiques de la vie mentale et élabore une autre théorie du développement à partir des rapports scolaires. Entre ces écoles chevauchant la psychologie et la sociologie, nous retrouvons ici aussi les critiques durkheimiennes envers l'organicisme et le réductionnisme scientifique qui prétendent se détacher de la question symbolique. Le transcendantal immanent est une condition symbolique et ontologique des rapports humains. Critiquant la conquête de l'objectivité piagétienne, nous pensons qu'il existe d'autres modes d'être-au-monde[301]. Les positivismes des sciences cognitives ne permettent pas d'atteindre ou d'expliquer la raison humaine. Les crises modernes de l'éducation doivent être liées à la performance scolaire et à la construction tout à fait artificielle de ce qu'est une normalité comportementale.

---

[300] Piaget, « Nature et méthodes », *op. cit.*, p. 125.
[301] Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit.*

# CHAPITRE IV

## LA MORALE, LA COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT CHEZ JEAN PIAGET

Nous montrons dans ce quatrième chapitre que la théorie de la connaissance biologique de Piaget a toujours occupé une place prépondérante dans l'ensemble de son œuvre. Sa grande influence dans le champ de la psychologie développementale doit également être associée aux développements des sciences cognitives après les années 1950. À partir de sa théorie du constructivisme, Piaget cherche à expliquer normativement l'humain et son développement dans les contextes communicationnels. Jean-Louis Le Moigne synthétise cette naissance des sciences cognitives et cybernétiques sous les schèmes d'action piagétiens : « L'exercice de la cognition est exercice de l'intelligence : *construire dans sa tête avant de construire dans la ruche*. Intelligence qui est invention téléologique par computation de symboles, de nouvelles réponses par *adéquation* ou *équilibration* signifiante, d'une *situation perçue* à un *projet conçu* »[302]. À travers les opérations cognitives de l'expérience et des schèmes d'action, l'architecte a déjà le projet de la ruche en tête avant de le réaliser. Il est aussi question des acquis de l'intelligence située au-delà des instincts.

Par la suite, nous nous penchons sur les liens entre la biologie, la psychologie et la sociologie. Les écrits de la période où Piaget a été directeur du Bureau International de l'Éducation (BIE) sont évocateurs et complètent bien les textes contenus dans

---

[302] Jean-Louis Le Moigne, *Le constructivisme*, tome II, *Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 333. Le Moigne fait référence à Piaget et à Marx en parlant de l'architecte et de l'abeille.

*Études sociologiques* et dans *Le jugement moral chez l'enfant*. C'est donc par ces textes que nous commençons l'analyse de la morale éducative de Piaget. Nous voulons dire un mot pour synthétiser l'orientation que ce dernier donne à la morale scolaire, spontanée et aux rôles de l'éducateur :

> Veut-on former des individus soumis à la contrainte des traditions et des générations antérieures ? En ce cas suffisent l'autorité du maître et, éventuellement, les « leçons » de morale, avec le système des encouragements et des sanctions punitives renforçant cette morale d'obéissance. Veut-on, au contraire, former simultanément des consciences libres et des individus respectueux des droits et libertés d'autrui ? Il est alors évident que ni l'autorité du maître ni les meilleures leçons qu'il donnera sur le sujet ne suffiront à engendrer ces relations vivantes faites tout à la fois d'autonomie et de réciprocité[303].

Voyons sur le terrain de l'opposition théorique et pratique entre Durkheim et Spencer comment Piaget s'oppose à la morale hétéronome durkheimienne. Nous réitérons l'idée d'une impossible réconciliation entre ces deux écoles de pensée. Précisons qu'il s'agit d'un motif supplémentaire pour interroger sociologiquement les déplacements des représentations institutionnelles et symboliques en Occident dans le cours de la postmodernité qui en est arrivée à une acception presque unilatérale de la perspective technoscientifique comme nouvelle normativité des rapports humains permettant d'acquérir et d'accumuler des savoirs pratiques.

---

[303] Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Gallimard, 1988, p. 92.

## 4.1 La rupture piagétienne de l'autorité traditionnelle et de l'hétéronomie durkheimienne : études sociologiques

Dans sa présentation de l'ouvrage *L'éducation morale à l'école*, Constantin Xypas avance que Piaget est le pendant de Durkheim sur les questions de la morale à l'école : « Piaget considère Durkheim comme le champion de l'école traditionnelle et de l'autorité du maître, pire, comme le principal théoricien de la morale hétéronome. C'est justement contre cette éducation-là que Piaget a livré bataille, aussi bien dans les textes inédits que nous présentons au lecteur, que dans *Le jugement moral chez l'enfant* où il réfute explicitement les conceptions durkheimiennes »[304]. Bien sûr, une rupture relève davantage d'un état subjectif de la construction théorique que d'une rupture réelle, puisque Piaget a lu et commenté Durkheim sans pouvoir s'en détacher complètement. C'est par un attachement et une mise à distance qu'il pense son propre modèle d'une éducation morale libérale et internationale. La véritable rupture s'observe donc ailleurs ; elle doit être comprise dans l'effectivité des programmes politiques nationaux et internationaux. Avant d'en arriver là, nous devons réfléchir et analyser l'objet de l'éducation et de l'instruction publique :

> Par une tout autre méthode, les sociologues de l'école de Durkheim sont arrivés à la même conclusion : la notion de règle n'est pas individuelle, mais sociale. Mais, après avoir pensé longtemps le contraire, nous ne pouvons actuellement voir entre ces thèses qu'une différence de méthode et de langage. Toutes deux, en effet, s'accordent sur le point essentiel : que le sentiment de la règle n'émane pas de l'individu comme tel, mais d'un rapport entre individus. Que, cela posé, on étudie la règle du dehors, en faisant abstraction des individus, ou du dedans, en faisant abstraction de l'histoire des sociétés, il y a là deux méthodes aisément conciliables, et même incapables d'entrer en conflit parce que parallèles. Il y a entre la sociologie et la psychologie le même parallélisme qu'entre la psychologie et la physiologie sur les terrains où elles se rencontrent[305].

---

[304] Xypas, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, *op. cit.*, p. 1.
[305] *Ibid.*, p. 10.

Nous ne sommes pas de cet avis. C'est pourquoi nous montrons à la suite de Spencer et de Piaget à quel point les normativités biologiques ou culturelles sont contradictoires en moyens et en finalités. Piaget oppose pour mieux les (ré)intégrer, comme des formes complémentaires, sciences et philosophies, psychologie et sociologie, rapports logiques et rapports symboliques[306]. Cette démarche l'amène à concevoir la supériorité des explications scientifiques sur les approches philosophiques (perçues comme coordination des valeurs sociales). Par conséquent, le commentaire de Piaget, repris par Xypas, sur le parallélisme des sciences de la psychologie et de la sociologie, commentaire qui remonte à 1928, illustre un autre fait essentiel de notre réflexion : il comprend les premiers développements à partir de leurs structures strictement biologiques. Au nom de l'objectivité scientifique, Piaget repousse ce qui n'est pas observable et mesurable : la place du symbole et du langage social de l'enfant. Selon Piaget, saisir les règles de la moralité permet de situer la conscience du sujet entre la covariance et le parallélisme. Cette idée lui permet de joindre les fonctions intellectuelles et représentatives avec les fonctions symboliques afin d'expliquer la place du symbole signifiant dans la construction du comportement. Nous le comprenons, avec Piaget, à travers la formation du caractère (par les règles adultes, les règles du jeu, etc.), lorsque la pédagogie le permet et le rend possible, mais aussi à partir d'une morale et d'une pensée égocentriques. L'enfant non socialisé est incapable de développer une morale « supérieure » :

> En effet, l'égocentrisme ne conduit pas comme tel à la conscience de soi. Lorsque, au contraire, la coopération entre enfants apprend à chacun à connaître les autres et, partant, à se connaître soi-même, l'intention prime sur l'acte et l'enfant découvre la valeur de la réciprocité. […] Au point de vue intellectuel, il en va d'ailleurs exactement ainsi. L'égocentrisme intellectuel mène au verbalisme, c'est-à-dire à l'habitude de se contenter de mots au lieu de penser objectivement le réel tel qu'il est. La contrainte intellectuelle de l'adulte, loin d'éliminer le verbalisme, le consolide au contraire simplement : la parole du maître, comme l'affirmation personnelle, dispense de réfléchir et inhibe l'esprit

[306] Voir Piaget, « Les ambitions de la psychologie philosophique », *op. cit.*, p. 166-222.

> critique. Au contraire, la discussion, le libre échange intellectuel, la coopération vraie, bref l'analogue du respect mutuel sur le plan de la pensée, façonnent la raison et délivre du verbalisme[307].

Pour lui, cette relation naturelle entre *sujet* ↔ *objet* est absente de la sociologie durkheimienne. La sociologie de cette école demeure trop centrée sur le rapport symbolique et contraignant qu'exerce la société. Il semble que les institutions scolaires au même titre que l'institution de la famille sont comprises *sui generis* comme un tout indifférencié empêchant le développement naturel et spontané de l'enfant. C'est pourquoi il convient de reconnaître chez Piaget une prépondérance idéologique pour l'organique sur le culturel. Le parallélisme des sciences et des philosophies est vertical. La discipline ou les contraintes qu'exercent les maîtres d'école s'enracinent en tout point dans la philosophie spencérienne :

- l'autogestion contre la régulation ;
- la coopération contre la contrainte et la morale ;
- la différenciation contre l'homogénéité ;
- le libre-échange et la discussion contre la discipline et l'autorité ;
- l'expérience et les activités contre le verbalisme, etc.

De plus, Piaget partage avec Spencer cette idée que chaque génération doit refaire son monde :

> Mais les leçons les meilleures resteront lettre morte si elles ne reposent sur l'expérience elle-même, de même que l'intelligence des lois de la physique est impossible sans le maniement d'un matériel concret. Or, l'expérience de la solidarité, il est nécessaire que l'enfant la refasse lui-même, car les expériences des autres – dans le domaine spirituel encore plus que dans le domaine matériel – n'ont jamais instruit personne, et par une fatalité de la nature humaine, chaque

[307] Xypas, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, *op. cit.*, p. 17.

> nouvelle génération est appelée à réapprendre ce que les autres avaient déjà découvert pour leur compte[308].

Il existe dans sa pensée une différence entre la pensée logique et la pensée symbolique pour traiter de l'équilibre fonctionnel : « Ici nous croyons que la psychologie elle-même nous empêche de faire marche arrière, et que si, à certains égards, l'équilibre de la pensée prend racine dans la réalité biologique du compromis entre l'accommodation au milieu et l'assimilation du monde extérieur, ce n'est que dans la conscience socialisée que ce compromis devient équilibre et qu'on arrive ainsi à la constitution de normes véritables »[309]. Or, une conscience socialisée renvoie à l'impression d'une conscience non socialisée. Cette conscience prélogique est celle du rêve et des symboles. Les mécanismes d'accommodation et d'assimilation mènent à l'équilibre des fonctions (rendu possible par une ordination opérative), mais ces mécanismes sont d'abord et avant tout conditionnés chez Piaget par le biologique. Nous le suivons sur le fait que les interactions se complexifient et se multiplient avec l'âge. Cependant, par un souci expérimental de biologiste, son découpage entre individualité et socialité demeure arbitraire :

> Il n'y a ni individus en soi ni société en soi. Il y a des relations inter-individuelles, dont les unes ne changent rien à la structure mentale des individus, mais dont les autres transforment à la fois l'esprit individuel et le groupe. Parmi celles-ci, les unes conduisent à la raison, les autres pas, et c'est là le point sur lequel le langage durkheimien nous paraît présenter quelques difficultés. Nous préférons, avec

---

[308] *Ibid*., p. 66. Cette citation en amène une autre tout aussi fondamentale pour saisir l'essence de la relation individu ↔ société chez Piaget : « La solidarité intellectuelle, qui est cependant le milieu vital de la raison elle-même et qui a produit cette réalité étonnante qu'est la science, n'en est encore qu'au début de ses conquêtes, et l'un des problèmes centraux de l'éducation internationale est de la faire régner jusque dans les esprits individuels. C'est pourquoi l'on ne saurait trop répéter que l'enseignement verbal ne suffit pas et qu'un esprit nouveau doit pénétrer l'école, esprit de réciprocité et de coopération, aussi bien intellectuelles que morales. » *Ibid*., p. 68. Spencer ne dit pas autrement lorsqu'il explicite son libéralisme évolutionniste, son modèle de l'éducation à la solidarité et son idée d'un développement de l'industrialisation à l'échelle internationale.

[309] Jean Piaget, *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1977, p. 217.

> M. Lévy-Bruhl, distinguer une prélogique et une logique, suivant les processus sociaux qui prédominent dans telle ou telle collectivité[310].

Mais voilà, la séparation fonctionnaliste effectuée par Lévy-Bruhl entre les sociétés prélogiques et les sociétés logiques n'a rien d'objectif et nous ramène immédiatement à un découpage ethnocentrique analysant les différences entre les sociétés primitives et les sociétés civilisées selon une classification hiérarchisée (même si Lévy-Bruhl admettait l'existence d'une continuité *fonctionnelle* entre les diverses sociétés) :

> Il semble, à lire M. Lévy-Bruhl, que notre logique soit liée à notre état social comme la mentalité primitive est liée à l'organisation conformiste et théocratique des sociétés segmentaires. […] Certes le passage de la mentalité primitive à la nôtre est contingent en ce sens que le développement de la civilisation est lié à un système relativement fragile d'institutions, comme la raison individuelle est liée au bon fonctionnement du cerveau[311].

Ce point de vue implique aussi une conception expérimentale et évolutionniste de la normalité : « L'homme normal n'est pas, en effet, social de la même manière à six mois ou à vingt ans et, par conséquent, son "individualité" ne saurait être de la même qualité à ces deux niveaux différents »[312]. Les sociétés prélogiques et l'individu anormal partagent cette même réalité du conformisme obligatoire. D'un autre côté, étant donné que Piaget se sert de la réflexion de Lévy-Bruhl pour s'opposer à la pensée durkheimienne, nous rappelons que Durkheim rejette les réductionnismes organiques et les classifications idéologiques comme des fragmentations de la condition humaine. Durkheim pense le sujet dans ses conditions sociales, symboliques et langagières. Il n'est pas question de comprendre le social à partir des conditions biologiques du sujet. Selon ce sociologue, l'hétéronomie morale de l'autorité n'est pas une soumission

---

[310] *Ibid*., p. 239.
[311] *Ibid*., p. 215-216.
[312] *Ibid*., p. 242.

aveugle, mais une condition essentielle pour intégrer les enfants dans un ensemble de normes et de valeurs instituées :

> Je n'ai pas dit que l'autorité morale de la société lui venait de son rôle comme législatrice morale ; ce qui serait absurde. J'ai dit tout le contraire, à savoir qu'elle était qualifiée pour jouer ce rôle de législatrice parce qu'elle était investie, à nos yeux, d'une autorité morale bien fondée. Le mot d'autorité morale s'oppose à celui d'autorité matérielle, de suprématie physique. Une autorité morale, c'est une réalité psychique, une conscience, mais plus haute et plus riche que la nôtre et dont nous sentons que la nôtre dépend. J'ai montré comment la société présente ce caractère parce qu'elle est la source et le lieu de tous les biens intellectuels qui constituent la civilisation. C'est de la société que nous vient tout l'essentiel de notre vie mentale. Notre raison individuelle est et vaut ce que vaut cette raison collective et impersonnelle qu'est la science, qui est une chose sociale au premier chef et par la manière dont elle se fait et par la manière dont elle se conserve[313].

Dans ces débats, nous rencontrons une coupure profonde et historique de la raison humaine située entre les prédispositions naturelles et l'appropriation culturelle. Alors que Piaget prend appui sur le sujet en admettant difficilement que les agents de la société doivent contraindre l'enfant dans les premiers moments de la vie[314], Durkheim propose de comprendre le développement et la reconnaissance sociale de l'individu à partir de ce que la société permet et rend possible. Aussi, le social chez Piaget est affaire d'association libre aux groupes. Pour ce psychologue, la normativité et les rapports symboliques se réduisent au maximum pour laisser l'individu construire le monde à partir de ses propres expériences. L'universel piagétien comprend dans la

---

[313] Durkheim, *Sociologie et philosophie*, *op. cit.*, p. 86.

[314] Nous pouvons suivre à nouveau les auteurs de l'ouvrage *Conditions de l'éducation* sur cette difficulté de Piaget à reconnaître les moments de l'hétéronomie : « Piaget se heurte alors au paradoxe bien connu depuis Kant : comment peut-on former à la liberté dans la contrainte ? Sur ce point, son malaise est sensible car, autant il perçoit l'inévitabilité de la première phase, autant il craint les dangers d'une prime éducation qui conduirait au conformisme et à la soumission à toute autorité. Sa perspective évolutionniste lui permet de surmonter la difficulté. Les étapes du développement de l'enfant le conduiront de l'égocentrisme primitif vers la prise en compte du jugement d'autrui, mais aussi de l'obéissance à la tradition vers l'élaboration collective des règles. Blais et *al.*, *Conditions de l'éducation*, *op. cit.*, p. 205-206.

fragmentation des personnalités les complexités du monde divisé en groupes et en sous-groupes. La coopération interindividuelle inculquée par la vie de l'école rend aussi possible le social, mais toujours à partir des actions du sujet et de la coopération spontanée qu'il initie. Dans le cas de Durkheim, les oppositions, les impositions extérieures représentent autant d'interactions présituées. L'individu ne peut pas vivre sans les contraintes de la collectivité et ces contraintes sont en perpétuels mouvements : « L'individu ne s'arrache pas à la société ; il se rattache à elle d'une autre façon qu'autrefois, et cela parce qu'elle le conçoit et le veut autrement qu'elle ne le concevait autrefois »[315]. Il n'y a pas, à proprement parler, de différences ontologiques chez Durkheim entre la « qualité » de conscience d'un bébé de six mois et celle d'un jeune adulte de vingt ans. Par contre, en reprenant Bovet[316] sur la question des deux respects et en reprenant également la question psychanalytique de la pensée autistique chez Bleuler[317], Piaget s'intéresse aux interactions individu ↔ milieu et aux obligations morales en expliquant que ces rapports se transforment l'un et l'autre dans l'histoire du sujet :

> L'obligation a donc sa source dans l'hétéronomie de la conscience. Mais si Piaget reprend à son compte l'analyse de Bovet, c'est aussitôt pour la mettre en perspective : « N'y aurait-il pas intérêt à distinguer deux types de respect, le respect "unilatéral" et le respect "mutuel", à voir quelles catégories de règles engendrent ces deux types, et enfin à étudier quelle valeur la conscience attribue à ces catégories distinctes » [318]?

---

[315] Durkheim, *Sociologie et philosophie*, *op. cit.*, p. 85.

[316] Pierre Bovet, penseur chrétien, protestant, « Bovet voit dans le sentiment religieux une transposition du sentiment filial ». Voir Laurent Fedi, *Piaget et la conscience morale*, Paris, PUF, 2008, p. 36.

[317] Piaget écrit que « [s]i l'on se place sur le terrain pathologique, la distinction de l'individuel et du social nous paraît devoir être marquée plutôt par la distinction si heureuse que M. Bleuler a faite entre l'*autisme* et la pensée qu'il appelle réaliste. Les cas légers de schizophrénie nous montrent, en effet, de la manière la plus suggestive, que dans la mesure où le malade se replie sur lui-même et se refuse à subir toute influence du dehors, sa pensée d'abord rationnelle en apparence, se rapproche peu à peu d'un état qui rappelle précisément celui de la pensée symbolique. Si nous admettons que nous avons tous notre autisme, et que l'autisme n'est pathologique que dans la mesure où il devient exclusif, nous pouvons dire que la pensée individuelle comme telle c'est l'autisme ». Piaget, « Logique génétique et sociologie », *op. cit.*, p. 218-219.

[318] Fedi, *Piaget et la conscience morale*, *op. cit.*, p. 38.

Pour Piaget, les développements ultérieurs de l'intelligence et de la pensée morale des enfants sont imputables à des séries d'actions spontanées et coordonnées, et ces dernières actions se doivent d'être volontairement désirées. Durkheim symbolise, quant à lui, de manière extensive, les échanges historiques entre l'individu et la société, puisque la société est *sursituée* par rapport à l'individu et ne se réduit pas à la matérialité de l'expérience vécue et construite par le seul sujet. Cette perspective sociale et fonctionnaliste de Durkheim est critiquée directement par Piaget : « l'étude des conditions empiriques de construction et de conservation d'un système de nature déductive n'implique pas que l'on veuille fonder les règles sur ces conditions empiriques »[319]. Pour ces deux écoles, les structures sociales et individuelles se recomposent continuellement de manière dynamique et les changements de formes et de rapports symboliques modifient les contenus des interactions et les manières d'entendre la réciprocité et les lois des relations.

Dans son ouvrage *Études sociologiques*, Piaget expose l'ensemble de sa théorie sociologique. Ses oppositions avec Durkheim sont évidentes. Dans le texte intitulé « L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison », Piaget affirme que l'individu se développe progressivement moyennant les acquis de l'expérience. On y retrouve trois éléments caractéristiques de l'expérience humaine : l'intelligence pratique, l'expérience immédiate et la pensée symbolique. Le troisième moment de l'expérience lui permet d'illustrer sa théorie. On comprend que l'esprit des sciences contemporaines apparait seulement à partir de « l'accord des esprits » :

> Quant au troisième point, c'est-à-dire au *symbolisme*, il en va exactement de même : la contrainte sociale n'abolit pas la pensée symbolique, mais la cristallise et la consolide. […] D'une manière générale, on peut dire, en effet, que le symbole social est l'instrument de fusion de la pensée égocentrique et des représentations collectives. […] Le consensus que permet le symbole est donc aux antipodes de ce que l'on appelle en sciences l'« accord des esprits ». L'accord

[319] *Ibid*., p. 73.

> des esprits, tel qu'il se réalise en science pure, ou à la suite d'une discussion morale, sociale, technique, etc., c'est l'acceptation d'une certaine vérité, expérimentale ou simplement logique, mais après discussion et confrontation des points de vue divers[.] […] C'est pourquoi le consensus d'autorité est presque nécessairement symbolique : lorsqu'il paraît conceptuel, comme dans l'idéologie théologique et, presque toujours, politique, il participe encore et très étroitement de la logique symbolique[320].

La rupture piagétienne demeure un choix de scientifique. Ce choix permet à Piaget de fournir un programme scientifique ainsi qu'une orientation aux systèmes éducatifs contemporains pour faire de l'individu particulier un sujet adapté à la réalité morale des échanges humains. Ce sujet entre en rapport avec la société à travers une série d'interactions plus égalitaires et coopératives qu'autrefois, puisque volontaires. Aussi, la morale de Piaget est internationaliste. C'est la morale scientifique qui prévaut et la science n'a pas de frontières nationales. Il conçoit que tous les pays gagneraient à adopter les principes d'une éducation morale libérale et scientifique. Il faut se remettre dans le contexte social des années 1930 pour le comprendre. La montée des dictatures en Europe et en Asie ainsi que l'apparition du fascisme espagnol, italien et allemand, lui font craindre le pire. Le poids de la contrainte que l'adulte exerce sur l'enfant se trouve associé aux patriotismes et à l'égocentrisme collectif. En libérant l'individu, Piaget veut libérer les sociétés et désenclaver les pratiques scientifiques. Le respect unilatéral imposait à l'enfant de se soumettre à des ordres régressifs. Il s'agit désormais de lui apprendre à désirer le respect pour son propre intérêt. En ces temps troublés, Piaget interroge les limites morales acceptables de l'autorité en éducation en nourrissant le projet de produire une morale internationale. Pour Piaget, il y a donc

---

[320] Piaget, « L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison », *op. cit.*, p. 261. Notons que Piaget déplace l'importance du symbolisme dans la constitution de la personnalité. En suivant les phases développementales, le sujet incorpore le symbolique et le transforme dans un raisonnement logique, donc, plus objectif : « La raison est un idéal immanent à tout acte de pensée comme à toute opération logique. Comme telle il serait vain de l'exclure de l'intelligence sensorimotrice, de l'expérience même immédiate ou de la pensée symbolique : les systèmes de schèmes et de significations propres à ces activités, si rudimentaires qu'elles puissent demeurer, impliquent toute la raison, de même que tout organisme vivant, qu'il soit primitif ou aberrant, suppose la vie en ses lois les plus générales. » *Ibid.*, p. 257.

deux morales et deux respects : « N'y aurait-il pas intérêt à distinguer deux types de respect, le respect unilatéral et le respect mutuel, et à voir quelles catégories de règles engendrent ces deux types ? Nous trouverons peut-être ainsi que l'un de ces respects produit surtout l'hétéronomie, ou morale de l'obéissance, et l'autre surtout l'autonomie, ou morale dans laquelle le bien prédomine sur le devoir pur »[321]. Le projet de Piaget est ambitieux : élaborer une éducation internationale pouvant servir au développement de la liberté individuelle, puis sociale.

Entre les deux approches, on rencontre deux conceptions de la morale. De l'interventionnisme à l'autorité ou de la coopération à l'autorégulation, à tout le moins dans leurs limites souhaitables et considérées comme justes par l'ensemble des citoyens, l'école contemporaine s'impose. Ce rapport individu ↔ société est dialectique ; il n'est pas qu'une simple séparation idéologique opposant deux modèles distincts. Ces contradictions sont aussi anthropologiques et touchent à l'éducation morale autant qu'à l'éducation intellectuelle. Cette condition historique renvoie à un projet politique, normatif et symbolique, aux deux faces de Janus.

## 4.2 L'éducation « internationale » chez Piaget et ses fonctions de reproduction sociale : nouveaux rôles et projets éducatifs alternatifs

Lorsqu'il siégeait au BIE, Piaget produit plusieurs textes et conférences portant sur la morale et l'éducation active, dont « Les procédés de l'éducation morale » (1930), « L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale » (1931), « Introduction psychologique à l'éducation internationale » (1931) et « Remarques psychologiques sur le self-government » (1934). Par conséquent, le traitement piagétien de la morale et de la coopération pour penser la solidarité internationale et

[321] Piaget, « La règle morale chez l'enfant », *op. cit.*, p. 11.

l'esprit de l'éducation active se développe de manière soutenue entre 1928 et 1935. Pendant cette période, Piaget développe les concepts et les théories du *self-government*, des écoles alternatives ainsi que de l'esprit international pour la coopération entre les nations. Nous pensons que ces textes politiques de Piaget sont liés avec sa théorie de la connaissance. À l'aide du tableau I, nous analysons les séparations morales et logiques piagétiennes.

Tableau I
Synthèse de la pensée morale, logique et sociale de Piaget

| SOCIÉTÉ/ INDIVIDU | RÈGLE | RESPECT | MORALE | SOLIDARITÉ | RESPONSABILITÉ |
|---|---|---|---|---|---|
| Traditionnelle (contraintes extérieures) | Externe (soumission) | Externe (unilatéral) | Externe le devoir (vertical) | Externe (vertical) | Objective (obéisssance) |
| Contemporaine (conduite internalisée et *self-government*) | Interne (coopération) | Interne (mutuel) | Interne (horizontal) | Interne (coopération) | Subjective (intériorisation) |

À partir de ce tableau, nous constatons que les relations entre le développement de l'individu et le développement de la société suivent un axe symétrique. Pour Piaget, le développement humain est séparé en deux moments distincts :

> À tous les moments et dans tous les domaines de son évolution mentale, qu'il s'agisse d'intelligence aussi bien que de morale, il se trouve partagé entre deux tendances également puissantes. L'une consiste à accepter l'univers tel qu'il apparaît immédiatement, et il apparaît en toutes choses comme constituant un système dont on occupe le centre. L'autre consiste à corriger et à dépasser le point

> de vue immédiat, pour le situer dans un système d'ensemble à même de coordonner cette perspective particulière avec un nombre croissant de visions différentes[322].

La posture du *self-government* représente un principe fort du libéralisme industriel de Spencer qui sépare, nous l'avons vu, les sociétés entre le type militaire et le type industriel. Chez Piaget, nous pouvons dire que la société militaire représente la fermeture nationaliste et égocentrique alors que le type industriel représente les progrès des techniques et des sciences. Nous constatons le même rapport dans son modèle éducatif. Les sociétés traditionnelles et leurs structures éducatives suivent des règles extérieures ; elles répondent à un respect unilatéral ; elles adoptent une morale et une solidarité verticales ; elles prescrivent des responsabilités objectives involontaires. Pourtant, la coupure postmoderne de Spencer n'est pas la modernité, mais Piaget construit son programme scolaire au BIE en reprenant le même argumentaire. Pour l'ensemble des sociétés contemporaines, il valorise le développement d'une personnalité libre, consciente et coopérative.

Avec Piaget, nous retrouvons, sur un autre niveau d'analyse, la dualité spencérienne égoïste/altruiste[323]. La grande différence entre Spencer et Piaget tient à

---

[322] Piaget, « Introduction psychologique à l'éducation internationale », *op. cit.*, p. 80.

[323] La critique de Durkheim sur les significations de l'altruisme spencérien, que nous reprenons comme critique *a posteriori* de l'égocentrisme piagétien, est très éclairante. : « D'ordinaire, on appelle tendances égoïstes celles qui ont pour objet le plaisir de l'agent, et tendances altruistes celles qui ont pour objet le plaisir d'un être différent de celui qui agit. De ce point de vue, l'antithèse est aussi complète que possible : car mon plaisir et le plaisir d'un être qui m'est étranger s'opposent radicalement, sans qu'il puisse y avoir entre eux, semble-t-il, de moyen terme. L'écart est même tellement considérable qu'il paraît impossible d'assigner à ces deux sortes de sentiment une seule et même origine. C'est pourquoi on tend à fonder les premiers, c'est-à-dire l'égoïsme, dans la constitution naturelle de l'homme, tandis qu'on fait des seconds un produit relativement tardif de la culture et de l'éducation. […] Il est devenu banal de prêter au primitif je ne sais quel égoïsme féroce qui ne se serait adouci que très lentement sous l'influence de la civilisation. Or, l'enfant qui entre dans la vie est sensiblement dans les mêmes conditions que l'homme à l'entrée de l'histoire. Lui aussi serait donc un pur égoïste, et l'éducation aurait à constituer de toutes pièces les dispositions altruistes qui lui manquent originairement ». Dans Durkheim, *l'éducation morale*, *op. cit.*, p. 194.

une question de méthode. Les rapprochements entre ces deux penseurs autour du besoin d'éclairer le réel et les sciences par les doctrines évolutionnistes sont manifestes :

> Les fondateurs de la psychologie du développement, très vite appelée « psychologie génétique » sont quasiment tous des darwiniens : Romanes, Spencer, Bain, Baldwin. On retrouve chez tous une problématique de l'adaptation qui est inextricablement biologique et psychologique, en sorte qu'ils font partie de l'héritage commun des évolutionnistes et des psychologues d'aujourd'hui. Mais il y a plus : les mêmes auteurs élargissent le plus souvent la psychologie génétique en une spéculation « génétique » générale sur la science et sur le réel[324].

De la sorte, les facteurs moraux comme les facteurs intellectuels, logiques et scientifiques, poussent les sociétés contemporaines et les individus dans la voie d'une éducation plus scientifique et plus morale en associant ce « réel » à l'objectivité, à la démocratisation et à la liberté :

> Or, il faut bien comprendre que ce mécanisme n'est point particulier à tel ou tel aspect de l'activité humaine. Lorsqu'on étudie psychologiquement le développement d'un individu donné, il est impossible de pratiquer des coupures et d'analyser séparément l'évolution de l'intelligence et celle des sentiments, ou de dissocier l'acquisition des connaissances et la maturation des facultés elles-mêmes. Il est donc dénué de sens de délimiter une petite partie de l'esprit, en concluant que celle-là seule dépend de la vie sociale et politique et qu'en celle-là seule se manifeste le conflit de l'égocentrisme et de la coopération. La vérité est que, dans une personnalité vivante, tout se tient, et que le processus rationnel qui délivre l'individu de son moi, pour le convertir à la vie de l'esprit, par le moyen de la coopération active et de la coordination réflexive, est un processus aussi bien intellectuel que moral, et qui se poursuit, sans discontinuité aucune, de la naissance à la mort[325].

---

[324] Jean Gayon, « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », dans Claude Bénichou (sous la dir.), *L'ordre des caractères. Aspects de l'hérédité dans l'histoire des sciences de l'homme*, Paris, Vrin, 1992, p. 165.
[325] Piaget, « Introduction psychologique à l'éducation internationale », *op. cit.*, p. 82.

Le développement de la personne est toujours unitaire, mais il est aussi fluctuant, inégal. Cette progression coordonnée de l'affect et de l'intellect vers l'esprit rationnel n'est pas la réalité. L'esprit de la science contemporaine n'équivaut pas à la Raison. Dès lors, comment justifier la séparation clinique déjà discutée entre la pensée pré-logique et la pensée logique sans tordre l'unité primordiale dont Piaget fait état ? Ou bien, comment légitimer la rupture entre les sociétés primitives et les sociétés civilisées sans dévaloriser les premières au profit des secondes par un culturalisme excessif ? Piaget fournit des réponses à ces questions à partir de son évolutionnisme biopsychologique. Il conçoit que la vie individuelle ou l'existence sociale se découpe par phases. Afin de comprendre les limites et les points de passages entre un stade et un autre, Piaget considère trois moments solidaires :

> Le premier est celui d'une abstraction réfléchissante extrayant des structures inférieures de quoi construire les supérieures : par exemple l'ordination qui constitue la sériation est tirée des ordinations partielles intervenant déjà dans la construction des couples, trios ou séries empiriques ; les réunions caractérisant les classifications opératoires sont tirées des réunions partielles à l'œuvre dès les collections figurales et la formation des concepts préopératoires, etc. Le second moment est celui de la coordination visant à embrasser la totalité du système et tendant ainsi à sa fermeture en reliant entre elles ces diverses ordinations ou réunions partielles, etc. Le troisième moment est alors celui de l'autorégulation d'un tel processus coordinateur, aboutissant à équilibrer les connexions selon les deux sens directs et inverses de la construction, de telle sorte que l'arrivée à l'équilibre caractérise ce passage à la limite qui engendre les nouveautés propres à ces systèmes par rapport aux précédents, et notamment leur réversibilité opératoire[326].

Il n'y a pas de ruptures intrinsèques entre les phases du développement. Le psychologue Piaget conçoit des séries de transformations par intégrations successives des structures cognitives et affectives. Nous observons donc une même genèse organique en ce qui concerne la morale et l'intelligence : « Il faut cependant être conscient des implications

[326] Piaget, *L'épistémologie génétique*, *op. cit.*, p. 39.

d'une pensée qui n'admet le changement que sous réserve d'en donner la genèse ; une telle pensée aboutit à bannir la contingence de l'histoire de l'Univers, de la vie, ou de l'homme »[327]. En suivant jusqu'au bout cet enchaînement évolutif par phases intégrées les unes dans les autres, nous arrivons à la conclusion spencérienne affirmant que les sociétés et leurs systèmes éducatifs possèdent les mêmes caractéristiques que les organismes vivants.

Bien entendu, en cherchant à comprendre le concept de la solidarité, de la coopération et du développement de la personnalité chez Piaget, nous touchons aux fondamentaux de sa théorie de la connaissance. Nous rencontrons également une théorie politique et un programme éducatif qui ont marqué le XX^e^ siècle :

> Les faits nous ont amenés, sans que nous nous en rendions compte, en présence d'un univers nouveau : aucune action économique, politique ou sociale ne se manifeste plus sans qu'en soit altéré l'équilibre du monde entier. L'interdépendance la plus radicale des nations et des civilisations éclate aux yeux les plus myopes. Et il se trouve que nous ne savons encore ni agir ni penser à l'échelle de ce phénomène ; nous tâtonnons en aveugles au lieu de prévoir[328].

Xypas précise dans une note que pour Piaget le « nationalisme est donc un égocentrisme collectif »[329]. En reprenant les stades du développement de l'enfant, nous pouvons dire que l'égocentrisme national se condamne à l'enfermement par une trop grande centration : « Il est extrêmement frappant, en effet, de constater que les habitudes égocentriques de pensée sont en corrélation étroite, quant à leurs lois psychologiques de développement, avec les attitudes sociales elles-mêmes »[330]. Piaget refuse les obligations incohérentes de la tradition et la tyrannie que des maîtres

---

[327] Gayon, « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », *op. cit.*, p. 167.
[328] Piaget, « Introduction psychologique à l'éducation internationale », *op. cit.*, 81.
[329] Note de l'éditeur, dans Piaget, « L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale », *op. cit.*, p. 70.
[330] *Ibid.*, p. 71.

imposent sans discussion. Il rejette tout autant le dogmatisme unidirectionnel de dirigeants peu scrupuleux à l'égard des citoyens. Piaget sait bien que l'humanité n'est pas prête à vivre l'universalisme d'une condition libérée, il ne veut donc pas abolir les patriotismes, il veut les « décentrer ». Il pense en termes d'avenir et de progrès.

En réalité, si l'éducation suppose l'*autonomie* naturelle des individus, les rôles des maîtres doivent être repensés au même titre que les savoirs à transmettre. Piaget craint que les premières contraintes nécessaires à la survie du jeune enfant limitent son développement. En ayant à l'esprit les nouvelles responsabilités des enseignants dans l'éducation nouvelle, Piaget montre que sa posture « internationaliste » et « coopérative » suit les tendances d'une autonomie naturelle : « La coopération suppose alors l'*autonomie* des individus, c'est-à-dire la liberté de pensée, la liberté morale et la liberté politique. Mais il faut bien comprendre que la liberté, née de la coopération, n'est pas anomie ou anarchie : elle est l'autonomie ; c'est-à-dire la soumission de l'individu à une discipline qu'il choisit lui-même et à la constitution de laquelle il collabore avec toute sa personnalité »[331]. Ainsi, dans son idéal éducatif pour un enseignement à la liberté, la perspective de l'autorité et de la discipline se voient modifiées de fond en comble en faveur de l'idée d'une liberté et d'une autonomie basées sur l'autogestion et sur la loi des équilibres naturels :

> Au contraire, comme l'ont montré les sociologues, plus la société devient dense et complexe, plus les nouvelles générations peuvent échapper à la mainmise des anciennes. Dans une ville, par exemple, beaucoup plus que dans les campagnes, l'adolescent est libre de se détacher spirituellement, intellectuellement et moralement de la pression des aînés, de se faire son propre idéal. Dans la mesure où il s'est établi ainsi une sorte d'égalité entre les générations, la raison a pu se constituer sous forme de science objective et la moralité a pu se détacher de la contrainte extérieure et légaliste pour devenir une morale intérieure de la conscience autonome[332].

---

[331] Piaget, « L'éducation de la liberté », *op. cit.*, p. 147.

[332] Piaget, « Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale », *op. cit.*, p. 102. Nous soulignons que Spencer avance des propos similaires dans son ouvrage *Introduction à la science sociale*

Nous pouvons dire que le passage de l'obéissance à la coopération suit chez Piaget les mêmes traits évolutifs que le passage allant du symbole au rêve individuel et aux fonctions logico-mathématiques et rationnelles[333]. Piaget veut comprendre « l'ascension de l'individuel à l'universel » à partir d'études sur le développement de l'intelligence : « L'enfant est naturellement égocentrique et toute son évolution, son développement social en particulier, l'amène à se libérer progressivement »[334]. L'éducation devient ainsi le lieu par excellence de la science expérimentale pour comprendre comment nous pouvons sortir de la condition traditionnelle de l'égocentrisme moral et intellectuel :

> Or, la vie scolaire traditionnelle prépare trop peu à cette liberté intellectuelle, parce qu'elle est trop souvent dominée par une sorte d'autocratie ou de monarchie absolue, qui se donne presque parfois pour une monarchie de droit divin. Le maître d'école, qui ne lutte pas lui-même contre cette tendance spontanée […] risque d'être le symbole du savoir et de la Vérité toute faite, de l'autorité intellectuelle et de la tradition des « Anciens »[335].

L'histoire de l'humanité était confinée jusqu'alors dans les croyances, les mythes et les superstitions. En se libérant de l'égocentrisme primitif, les individus et les sociétés peuvent commencer à élaborer « certains instruments spirituels nouveaux » dans le but de coordonner les actions et la logique des relations :

> Les travaux des logiciens modernes ont montré que la partie essentielle de la logique, c'est l'ensemble des opérations qui nous permettent de mettre un terme en relation avec un autre terme, de mettre un point de vue en relation avec un

---

lorsqu'il aborde la concentration des populations en milieux urbains, ce qui facilite l'activité cérébrale à travers les échanges, toujours plus nombreux à la ville qu'à la campagne p. 85. Spencer écrit aussi sur les nécessités d'organiser la vie sociale à partir des volontés individuelles. *Ibid*., p. 212.

[333] Voir Piaget, « L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison », *op. cit*. C'est dans ce texte que Piaget rapproche l'hétéronomie durkheimienne et la linguistique saussurienne, p. 251 et suiv. Ceci explique sur le plan du langage une autre opposition entre Piaget et Vygotski.

[334] Piaget, « Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale », *op. cit*., p. 97.

[335] Piaget, « L'éducation de la liberté », *op. cit*., p. 148.

> autre point de vue. Toute la coordination dont je parlais tout à l'heure à propos de la science, toutes les opérations logico-mathématiques qu'accomplit la science dans l'adaptation au monde extérieur, sont des opérations de la logique des relations. Il me semble aussi que dans le domaine social, toute adaptation de l'individu à son milieu ou des groupes les uns avec les autres implique la logique des relations[336].

Cette réflexion n'arrête pas à cet état de fait culturel. En produisant les conditions extérieures, sociales, de son propre fonctionnement, « [i]l existe donc un système d'opérations intellectuelles – la logique des relations qui permet à l'homme de s'adapter socialement aux autres hommes – et ce système est lui-même sous la dépendance de l'attitude égocentrique ou de l'attitude de coordination. Bref, dans la mesure où l'on est égocentrique, on ne pense pas correctement du point de vue logique »[337].

Dans sa critique de l'école durkheimienne, Piaget dénonce la trop grande place accordée à la symbolique, à la pensée hétéronome ainsi qu'à l'idée de la contrainte et de la discipline. Pour Durkheim, la société n'est pas la somme des individualités ; elle est sursituée historiquement et normativement par rapport à la personne. Cette analyse permet à Durkheim de critiquer la posture libérale auto-organisationnelle de Spencer. Piaget le critique sur l'hétéronomie de sa morale sans pour autant lui dénier sa profondeur et son importance. Toutefois, les idéaux éducatifs de Durkheim et de Piaget sont incompatibles lorsqu'ils abordent, notamment, les interventions et les rôles du corps enseignant. Piaget prétend que sa perspective morale tout comme celle de Durkheim sont les deux faces de la même médaille et que l'humanité est déchirée entre la forme conservatrice et la forme progressiste. Pour autant, nous ne pensons pas que Durkheim est un conservateur. Ce sociologue se range du côté des républicains modernes, laïques, et son antilibéralisme est conséquent des dérives postmodernes des

---

[336] *Ibid*.
[337] *Ibid*., p. 98.

doctrines libérales évolutionnistes du XIX^e siècle. Les critiques de Piaget envers l'hétéronomie de l'école durkheimienne prennent naissance dans le libéralisme anglo-saxon de Spencer et cette rupture est plus qu'une indécision entre les tenants d'un conservatisme ou d'un progressisme. Ces oppositions binaires entre avenir et passé, progrès ou traditions, sont idéologiques et trompeuses. Les principes de l'éducation morale de Durkheim ne renvoient pas à une posture conservatrice ou traditionnelle[338] :

> Par conséquent, un progrès quelconque de l'éducation morale dans la voie d'une plus grande rationalité ne peut pas se produire, sans que, au même moment, des tendances morales nouvelles ne se fassent jour, sans qu'une soif plus grande de justice ne s'éveille, sans que la conscience publique ne se sente travaillée par d'obscures aspirations. L'éducateur qui entreprendrait de rationaliser l'éducation, sans prévoir l'éclosion de ces sentiments nouveaux, sans la préparer et la diriger, manquerait donc à une partie de sa tâche. Voilà pourquoi il ne peut se borner à commenter, comme on l'a dit, la vieille morale de nos pères. Mais il faut, de plus, qu'il aide les jeunes générations à prendre conscience de l'idéal nouveau vers lequel elles tendent confusément, et qu'il les oriente dans ce sens. Il ne suffit pas qu'il conserve le passé, il faut qu'il prépare l'avenir[339].

En lisant Durkheim, nous sommes frappés par le fait que c'est aussi le projet que Piaget semble poursuivre : éclairer, accompagner et rendre possible l'établissement d'une nouvelle moralité rationnelle et affective. La dissonance théorique, psychologique et sociologique, entre Piaget et Durkheim, prend forme ailleurs. Le psychologue Piaget est convaincu que nous nous dirigeons invariablement vers le mieux ; que nous sommes de plus en plus aptes à comprendre les relations complexes lorsque l'on respecte les principes de la logique et de la liberté naturelle. La posture sociohistorique de Durkheim l'empêche d'endosser cette perspective libérale. Chez lui, le problème de la morale se pose dans la nécessité d'intervenir sur la nature pour l'orienter ; il faut limiter

---

[338] À partir de quel moment et selon quels critères peut-on ou doit-on établir une séparation entre une école traditionnelle et une école moderne ? Nous travaillons cette question au chapitre dix avec Kant et Hegel.

[339] Durkheim, *L'éducation morale*, *op. cit.*, p. 34.

et encadrer la nature humaine pour réduire les inégalités biologiques et institutionnelles. L'autorité, l'ordre, les obligations, les devoirs et la discipline sont des invariants de la condition morale humaine pour Durkheim. Il ne conçoit pas que la nature humaine est plus évoluée. Nous ne sommes pas meilleurs qu'avant, nous vivons simplement autrement. Ces deux approches sont ainsi bel et bien irréconciliables dans leurs moyens et dans leurs finalités, puisque l'idéal moral de Piaget s'enracine dans le « progressisme » libéral dix-neuviémiste, alors que Durkheim veut en sortir :

> Si l'on doute de l'humanité, si l'on doute des progrès que peut encore réaliser l'homme, il n'est donc rien de plus réconfortant que de jeter un regard en arrière et de comparer aux nôtres ces sociétés dites primitives que les sociologues nous ont si bien fait connaître. Une telle confrontation suffit à démontrer non seulement combien l'homme est plastique, combien l'homme peut être transformé suivant le milieu social dans lequel il vit, mais encore combien cette transformation tient essentiellement à l'éducation. Nous constatons, en effet, qu'intellectuellement et moralement le primitif est encore beaucoup plus soumis que nous à l'égocentrisme et à la contrainte. Au point de vue intellectuel, par exemple, toute sa représentation du monde est égocentrique. […] Cette attitude intellectuelle si caractéristique, qui empêche les « primitifs » de comprendre les phénomènes tels qu'ils sont donnés objectivement, n'est pas autre chose en sa source que l'égocentrisme enfantin, transposé simplement sur un plan plus élargi. L'égocentrisme réapparaît ainsi dans le « sociomorphisme »[340].

Durkheim rejette cette comparaison entre l'égocentrisme des peuples primitifs et les progrès invariables de la logique humaine chez les peuples civilisés. Il faut demander à quelles conditions la possibilité morale ayant mené à notre état social et scientifique demeure redevable des progrès et de l'évolution réalisés par celles et ceux qui nous ont précédés[341]. Selon Piaget, chaque nouvelle génération renouvelle le monde en agissant

---

[340] Piaget, « Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale », *op. cit.*, p. 101-102.

[341] Richard Kohler termine son ouvrage *Jean Piaget. De la biologie à l'épistémologie* en expliquant les limites de ce nouveau sujet détaché des liens normatifs : « En outre, Piaget considérait les connaissances comme le résultat d'une adaptation et non comme l'appropriation pratique de la réalité, ce qui détachait l'un de l'autre le développement et l'apprentissage. En conséquence, il ne s'intéressait pas aux compétences d'apprentissage de l'enfant, mais à sa pensée spontanée, sans la base d'un savoir. C'est pourquoi Piaget avait au fond renoncé à expliquer le développement cognitif, car "il cherche à remplacer

sur les structures et les règles de fonctionnements préalablement établies par les générations passées, et ce, grâce à la logique des relations et au regard plus rationnel que l'on porte sur le monde. Ces conditions logiques du vivre-ensemble font émerger de nouveaux besoins, de nouveaux schèmes d'action et de nouvelles règles pour faire fonctionner « normalement » le système « liberté-démocratie » dans lequel les individus construisent eux-mêmes leur propre réalité :

> Parmi les nombreuses causes de déséquilibre social, il en est une qui peut demeurer latente en des temps normaux, mais qui s'unit à toutes les autres en temps de crise : c'est l'antagonisme diffus des générations successives. Le self-government, en habituant d'abord l'enfant à collaborer avec l'adulte, au lieu de lui obéir sans plus, puis en octroyant à l'adolescent des pouvoirs de plus en plus étendus, aboutit à réduire cet antagonisme au lieu de l'exaspérer. Tandis que la contrainte et la soumission forcée risquent de conduire à la révolte, la collaboration avec l'adulte et l'éducation de la jeunesse par elle-même préparent une insertion graduelle des générations montantes dans les cadres préparés par les aînés, et surtout une transmission normale – d'une génération à l'autre – des valeurs multiples constituant l'héritage social[342].

À la suite de Spencer et de Piaget, l'éducation la plus adéquate devient celle qui respecte le développement naturel de l'enfant, plusieurs didacticiens, dont Hans Aebli, se sont demandé : « de quoi l'enseignement, en général, est-il capable ? […] [Si] on est

---

la compréhension causale du développement par une compréhension fonctionnelle, et sans s'en aviser, il vide ainsi de tout contenu le concept même de développement". » Richard Kohler, *Jean Piaget. De la biologie à l'épistémologie*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, p. 130.

[342] Piaget, « L'éducation à la citoyenneté à l'école », *dans* Xypas, *op. cit.*, p. 122. En 1956, la tendance était de reprendre la psychologie de Piaget comme une alternative au béhaviorisme, ce fut particulièrement le cas aux États-Unis où sa théorie constructiviste ouvre sur un individualisme plus important. Plusieurs personnes se demandent à sa suite quels sont les rôles des éducateurs hors de l'individualisme américain : « En revanche, nous dit Kohler, elle devint [la théorie constructiviste piagétienne] un argument dans la lutte de libération sociale et politique en Amérique latine, où l'on s'intéressait moins au modèle des stades qu'à l'hypothèse constructiviste selon laquelle l'homme se crée lui-même en interaction et en coopération avec son environnement, si bien que l'avenir n'est jamais déterminé ni par l'hérédité ni par le passé. » Voir Kohler, *Jean Piaget. De la biologie à l'épistémologie*, *op. cit.*, p. 131.

obligé d'attendre que les structures se soient développées, mais alors il est trop tard »[343]. En effet, s'il faut attendre que les structures cognitives et affectives soient établies (sur le plan de la maturation) avant d'intervenir, que reste-t-il de la relation maître-élève ? Ces questions demeurent très actuelles pour saisir les rôles, les responsabilités et les normes institutionnels dans les milieux scolaires. Piaget considère, par rapport à l'organisation internationale de l'éducation et à cette interdépendance économique et morale dont nous savons la réalité et devinons une harmonie relative, un mécanisme global qui marche ou se détracte, mais que nous ne comprenons pas :

> Il semble que la tâche première de l'éducateur, étant donné cette carence, c'est d'adapter l'enfant, c'est de façonner dans l'esprit de l'enfant un instrument spirituel – je ne dis pas une habitude nouvelle, ni même une croyance nouvelle – mais une méthode ou un outil nouveaux qui lui permettent de comprendre et de se conduire[344].

C'est donc par l'apprentissage spontané, « canalisé » par l'adulte qui intervient le moins possible, que l'on permet à l'enfant et aux futurs citoyens de s'affranchir de l'égocentrisme primaire, initial, des sociétés traditionnelles. Piaget avance aussi l'idée que l'enseignement à la coopération internationale doit aller du simple au complexe, mais en commençant par suivre des étapes qui sont au nombre de trois : 1) enseigner à la jeunesse des buts de la Société des Nations, 2) enseigner avec les méthodes actives de collaboration internationale entre enfants, et 3) refonder l'enseignement de l'éducation internationale. Ce projet politique devient vivant et cohérent pour Piaget seulement si l'enseignement général débute par la troisième étape en remontant vers les deux premières : « On ne saurait trop insister, en effet, sur cette vérité : que l'éducation est un tout. L'enseignement, seul, peut être morcelé, encore est-ce douteux.

---

[343] *Ibid*., p. 135. Kohler ajoute qu'après Piaget, « l'essentiel de la discussion sur la théorie de la connaissance tournait autour des hypothèses neurobiologiques, ou issues de la théorie des systèmes, proposées par des constructivistes comme Humberto Maturana, Francisco Varela ou Heinz von Foerster ». *Ibid*.

[344] Piaget, « L'éducation internationale à l'école », *op*. *cit*., p. 92.

Pour ce qui est de l'éducation elle-même, c'est-à-dire de la formation de la pensée et du cœur, de la raison théorique et pratique, on ne saurait pratiquer de coupures »[345]. C'est seulement par cette voie que l'on peut comprendre la sociologie et la psychologie développementale de Piaget dans un rapport étroit avec son projet politique de (re)fonder une éducation et des enseignements adaptés aux enfants à partir d'expériences coopératives.

Piaget appuie son raisonnement par des cas d'écoles alternatives qui laissent l'enfant libre dans ses actions et dans ses apprentissages. Le but est d'éveiller chez ce dernier le goût de l'expérience et de l'apprentissage aux « choses » de la vie :

> À l'autre extrême de la pédagogie morale classique défendue par Durkheim, nous voyons à l'œuvre dans certaines écoles expérimentales, un procédé fondé sur la liberté absolue de l'enfant. Aucune contrainte adulte sous quelque forme que ce soit, aucune indication même sur la manière de se conduire vis-à-vis de ses proches ou des grandes personnes. […] La vérité nous semble donc entre deux et consiste à ne négliger ni le respect mutuel ni le respect unilatéral, ces deux sources essentielles de la vie morale de l'enfant. C'est ce que recherchent les procédés « actifs » d'éducation, dont nous parlerons tout à l'heure[346].

Les procédés de l'enseignement actifs répondent eux aussi à certains critères pédagogiques et didactiques. Au nombre de quatre, les procédés didactiques sont : les leçons morales, les entretiens moraux, les expériences (de la matière) et les expériences du *self-government*. Piaget propose des contenus scolaires appropriés aux intérêts et au vécu de l'enfant. Afin de bien saisir les avantages et les inconvénients d'une méthode de terrain axée sur un enseignement d'abord expérimental, puis oral (sous la forme de

---

[345] Piaget, « Introduction psychologique à l'éducation internationale », *op. cit.*, p. 87.

[346] Piaget, « Les procédés de l'éducation morale », *op. cit.*, p. 34-35. Piaget note le cas de la *Malting House* à Cambridge sans divulguer d'informations sur la réussite ou l'échec de ce projet d'éducation alternatif. On sait désormais que le projet s'inscrit dans la lignée des théories de Dewey sur le libre arbitre de l'enfant et sur le problème de l'autorité du pédagogue. Les activités éducatives de la *Malting House* ont duré de 1924 à 1929.

discussions, de projets, d'activités rétroactives), Piaget propose, à la suite du clinicien Alfred Binet, de suivre les développements par des enquêtes expérimentales pour mesurer « le résultat effectif des leçons de morale » :

> De l'observation individuelle et de la méthode monographique, A. Binet conserve le *contact direct* avec les élèves testés, refusant de traiter des réponses écrites (Jean Piaget s'en souviendra dans ses protocoles d'éprouves psychologiques). La psychologie expérimentale de laboratoire fournira le modèle de la mesure quantitative des performances […]. Quand [*sic*] à l'école, elle fournit un substitut du laboratoire lui-même. Enfin, l'anthropométrie de Broca, qui s'était à sa manière confronté au problème de la mesure de l'intelligence, fournit un modèle et une piste provisoire de travail[347].

C'est en étudiant l'acuité et le raffinement du jugement pour établir des cadres directeurs efficaces que l'on atteint un enseignement réussi et complet (on rencontre désormais cette volonté de rendre les pratiques efficaces en éducation avec l'Evidence Based Education). En parlant de Broca, Piaget fait référence à la craniométrie ; avec Binet, nous assistons à la naissance des tests de l'intelligence (QI). Nous nous attardons au chapitre 6 sur les effets normalisateurs de ces tests cliniques.

Pour l'instant, remarquons que l'éducation active cherche toujours à mettre en place deux procédés simples et cohérents : « À ne pas prescrire d'autorité ce que l'enfant peut découvrir de lui-même ; par conséquent, à créer un milieu social spécifiquement enfantin tel que l'enfant puisse y faire les expériences voulues »[348]. L'exemple que donne Piaget est celui des *Ligues de Bonté*, un projet d'origine suisse proche du BIE : « Les animateurs du mouvement, protestants libéraux et promoteurs

---

[347] Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit*. p. 243. Nous pensons avec cette auteure que ces protocoles de plus en plus présents les milieux scolaires et extrascolaires modifient les relations d'intimité et de confiance entre le maître et l'élève : « C'est ce point de vue qui disparaît au profit de l'idée que la connaissance de l'enfant en général est un préalable à toute transmission. Au profit également de l'inversion des valeurs qui veut que le maître apprenne de l'enfant, et que l'enfant soit le point de départ des apprentissages ». *Ibid*., p. 247.
[348] Piaget, « Les procédés de l'éducation morale », *op. cit*., p. 44.

de l'Éducation nouvelle, se référaient explicitement à Pestalozzi dont *Le chant du cygne* situe amour et bonté au cœur de l'éducation »[349]. Le rapport fut présenté en 1912 au Congrès d'Éducation morale de La Haye. En mettant l'accent sur l'activité en classe et non plus sur le discours, on disait alors fonder une nouvelle orientation de l'apprentissage :

> Pour faire partie d'une Ligue de Bonté, l'enfant s'engage simplement à « se demander, tous les matins, ce qu'il pourra faire de bien dans la journée. Le soir, il doit se rendre compte du résultat de ses efforts et se rappeler aussi le bien qu'il a vu faire autour de lui. […] Ces résultats, quels qu'ils soient, qu'il s'agisse d'une victoire ou d'un échec, il les inscrit sur un papier non signé qu'il dépose dans une boîte, mise dans la classe à cet effet. Ces billets anonymes sont lus en classe à la leçon de morale. » (Extrait de la circulaire française)[350].

Reprenons à nouveau Durkheim pour critiquer l'inconséquence pédagogique de ces rapports alternatifs pour instruire à la vie collective :

> Nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne ni à Rousseau, et les échecs répétés de Pestalozzi prouvent qu'il ne possédait qu'incomplètement l'art de l'éducation. La pédagogie est donc quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par-là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les pratiques pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite[351].

Un autre mouvement plus informel, lui aussi axé sur l'activité et le respect d'autrui, est donné comme exemple à suivre par Piaget : le mouvement *scout*. Il est exemplaire à plusieurs égards pour figurer ce que ce psychologue entend par le développement de la personnalité et de la coopération spontanée :

---

[349] *Ibid*., p. 45.
[350] *Ibid*.
[351] Durkheim, *L'éducation morale*, *op. cit*., p. 25-26.

> Le propre du scoutisme nous paraît bien être, à cet égard, de réaliser l'équilibre le plus souple entre les deux morales de l'enfant que nous avons cherché à distinguer au début de ce rapport. […] En outre, entre le chef adulte et l'éclaireur enfant, toute une hiérarchie d'intermédiaires a pour effet de rendre insensible l'opposition du respect unilatéral et du respect mutuel, et par conséquent d'assimiler progressivement la morale du devoir à celle de la coopération et du bien[352].

Enfin, Piaget reprend d'autres exemples pour acheminer sa réflexion vers cette idée que l'enfant doit s'orienter « positivement » vers l'avenir. Durkheim considère lui aussi que l'éducation morale relève d'une conscience collective et représente un dessein d'avenir pour la future génération. Malgré tout, alors que Piaget pense le tout à partir des individus, Durkheim désire voir l'individu agir et se développer en maintenant cette relation au tout que représente la société.

Ce n'est pas un complet laisser-faire que prône Piaget. Effectivement, son objectif épistémologique est situé ailleurs. Il cherche avant tout à orienter les moyens pédagogiques pour réaliser la nouvelle société industrielle sur les bases d'un esprit scientifique en valorisant le développement de la logique :

> Le passage de l'expérience immédiate à l'expérience scientifique consiste donc, non pas en l'abolition de la première, mais simplement en sa mise en relation avec d'autres systèmes de référence, et cette mise en relation consiste elle-même non pas en une accumulation d'expériences immédiates, mais en une coordination qui transforme leur signification : l'expérience scientifique est ainsi la construction d'une réalité plus profonde que l'apparence et qui, cependant, rend compte de cette dernière en reliant les uns aux autres les divers « phénomènes ». L'œuvre de la science est donc à la fois critique et constructive, critique parce qu'elle dissocie l'apparence subjective de la réalité, et constructive

[352] Piaget, « Les procédés de l'éducation morale », *op. cit.*, p. 46. Sur cette question de la conservation des deux formes du respect dans les relations humaines pour favoriser le développement sain de l'enfant, le lecteur peut également se référer au texte « Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance », dans Piaget, *Études sociologiques*, *op. cit.*

> parce que la réalité ainsi appréhendée repose sur une élaboration intellectuelle et non pas sur une accumulation d'expériences passives[353].

Ce passage reprend plusieurs éléments qui vont nous être d'une grande utilité par la suite. Avant d'aboutir à l'élaboration piagétienne du langage et de la logique au chapitre 5, de l'apprentissage et du sens accordé aux significations, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, nous devons simplement reconnaitre que la question du langage n'a pas été développée par Piaget autrement que par cette acception que le langage est une condition essentielle de l'éthique de la relation. Ce qui le rapproche de la communication nominale habermassienne[354]. Disons pour l'instant que Piaget semble comprendre les fonctions du langage comme secondaires au développement biologique, ce qui le conduit à analyser nominalement le langage (symbolique, historique, différé) et ses significations comme processus communicationnel, évocateur des schèmes d'assimilation (inscrits dans les schèmes de l'action), eux-mêmes compris comme coordinations des idées internalisées en vue de l'assimilation, de l'accommodation et finalement de l'adaptation[355]. Le langage serait donc secondaire au développement biologique, qui est, lui, premier et suffisant. Quel que soit son contexte culturel, l'enfant se développerait seulement plus ou moins rapidement. Nous pensons plutôt qu'avec le langage humain il y a toujours un « caractère transcendantal des médiations concrètes, historiques, "contingentes", mais non arbitraires »[356]. Autrement dit, le développement biologique n'est pas le même sans le langage. Cette

---

[353] Piaget, « L'individualité en histoire, l'individu et la formation de la raison », *op. cit.*, p. 269.

[354] Voir Fedi, *Piaget et la conscience morale*, *op. cit.* Pour critiquer Piaget sur sa compréhension du langage comme facteur de développement, nous suivons Lev. S. Vygotski dans *Pensée et langage*.

[355] On reprend les explications offertes par Gayon : « L'assimilation est l'intégration d'éléments nouveaux à des structures préexistantes ; l'accommodation est un aménagement limité des structures sous l'influence de perturbations externes ; et l'adaptation est "l'équilibre" qui résulte de l'interaction entre le processus endogène de l'assimilation et celui exogène de l'accommodation, les deux processus étant les deux faces complémentaires d'une même activité ». Dans Gayon, « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », *op. cit.*, p. 154.

[356] Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », *op. cit.*, p. 9.

éthique de la relation communicationnelle n'est pas une condition de développement suffisante pour aborder les rapports hétérogènes entre le sujet, l'objet et le monde.

Dans la prochaine section, nous analysons la réflexion de Piaget à l'aide de Jean-Paul Bronckart et de son ouvrage *Théories du langage. Une introduction critique*. L'objectif est de comprendre les motivations idéologiques derrière le modèle expérimental de Piaget faisant en sorte qu'il traite du langage comme d'un sujet secondaire. Pour le dire à nouveau avec Ottavi, Piaget ne considère que la logique des relations sans référer à l'histoire :

> Ainsi, la question du langage est abordée seulement sous l'angle des échanges logiques avec autrui : dans *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*, J. Piaget traque chez les élèves de l'institut Jean-Jacques Rousseau le développement de l'argumentation, de la prise en compte du point de vue d'autrui ; dans cette communication réduite à son aspect logique, il y a échanges d'idées entre pairs qui s'essayent en même temps à affronter le réel, il ne s'agit pas de l'appropriation d'un patrimoine intellectuel constitué par la civilisation[357].

De toute évidence, pour Piaget, les schèmes d'action sont les moteurs du changement individuel et social. C'est à partir de ce point de vue que Piaget comprend le progrès général à partir des fonctions naturalisées, alors qu'il est « conçu comme une dynamique évolutive et orientée de l'être humain »[358].

---

[357] Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit*. p. 284.
[358] *Ibid*., p. 289.

## 4.3 Le langage et la pensée : de l'égocentrisme à l'enfant socialisé

Les termes piagétiens pour aborder les sujets de la morale, du développement de l'enfant, de l'éducation active et de l'esprit de la coopération sont récurrents dans les milieux éducatifs d'aujourd'hui et dans le monde de la pédagogie contemporaine. Aussi, la trace laissée par Piaget est d'une importance capitale dans des organismes internationaux comme l'UNESCO, notamment sur l'idée de devoir inclure et intervenir dans l'esprit de la coopération internationale et de la coopération spontanée. Seuls les relations et les échanges communicationnels l'intéressent lorsqu'il aborde l'importance du langage pour le développement ontogénétique et phylogénétique. De manière moins évidente, puisque l'articulation théorique langage-pensée-logique demeure implicite dans l'ensemble de son œuvre, Piaget étudie le langage lorsqu'il s'intéresse au développement de la personnalité, aux formes de la (re)connaissance, aux schèmes actifs de la conscience (entre réel et imaginaire), aux mécanismes de l'apprentissage et de l'abstraction logico-mathématique. Ceci suppose un programme politique et éducatif chez Piaget, soit une orientation pour mettre en place un modèle éducatif à partir d'études expérimentales. Dans un premier temps, il faut interroger la nature des relations entre le langage, la pensée et le développement cognitif qu'il établit dans ses écrits. Pour Bronckart, les termes piagétiens du « langage » et de la « cognition » constituent des « constructs » théoriques « dont la valeur est essentiellement programmatique »[359].

Ces trois termes du langage, de la pensée et du développement cognitif recoupent un vaste ensemble de réalités « comportementales » et nécessitent une analyse variant d'un pôle à l'autre des possibles théoriques (du biologique au culturel). Cette séparation en deux pôles, nous l'établissons entre Piaget et Vygotski. Dans le cas qui nous

[359] Jean Paul Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1977, p. 54.

intéresse, la sociologie piagétienne semble compléter ses propos de psychologue, et on s'aperçoit en le lisant que son projet a suivi une ligne directrice forte : « Sous son apparente diversité, l'œuvre de Jean Piaget est en réalité construite autour d'un axe unique : l'élaboration d'une *théorie de la connaissance* »[360]. Cette remarque de Bronckart, on la rencontre sous la plume de Piaget lui-même dans le livre *biologie et connaissance*, souvent considérée comme l'ouvrage synthétique par excellence de sa psychologie biologique, tant dans les principes que dans l'orientation de ses recherches. Il faut donc nous pencher sur les concepts épistémologiques de Piaget afin de comprendre comment il entrevoit les oppositions nature/culture et morale/logique. Selon Bronckart,

> [l]a caractéristique déterminante de la position piagétienne est […] son « biologisme » ; pour l'auteur genevois, les lois qui gouvernent les comportements humains ne constituent que la prolongation de mécanismes déjà à l'œuvre dans les formes les plus rudimentaires de la vie : l'intelligence humaine résulte de l'application des lois biologiques, observables à d'autres niveaux de l'organisation vitale, même si elles ne produisent pas toujours les mêmes effets (les mêmes structures adaptatives)[361].

Rendu au stade de son développement, où les structures sont plus ou moins figées dans la durée, l'humain fait face à son milieu plutôt que de le subir. Pouvoir modéliser, construire, imiter et programmer par des actions un ensemble de productions et d'organisations vient avec le développement de la logique. L'humain possède la capacité de construire le monde dans sa tête avant de le réaliser concrètement. Pour Piaget et les constructivistes, le langage en lui-même « ne constitue pas une source de développement, un créateur de "nouveautés" » :

---

[360] *Ibid*., p. 47.
[361] *Ibid*., p. 47-48.

> Les véritables mécanismes de passage d'un état de développement à un autre sont les processus d'abstraction empirique, qui portent sur les objets, et surtout les abstractions réfléchissantes, qui s'appliquent aux actions et à leurs coordinations. Dans cette optique, le langage constitue une sorte de « chambre d'enregistrement » ; il est l'instrument de ce que Piaget qualifie actuellement d'« abstraction réfléchie », c'est-à-dire de l'organisation, au niveau représentatif, des progrès réalisés par l'abstraction réfléchissante. En résumé, pour Piaget, le langage peut servir aux progrès du développement cognitif, mais il ne les engendre pas ; toute nouvelle opération se construit à partir de l'action du sujet ; elle ne résulte jamais d'une évolution sur le plan spécifique du langage[362].

Plus diffuse, une fois incorporée à la logique comme rapport téléologique de la raison humaine, cette articulation entre la pensée, le langage et l'action réduit les instincts et augmente notre capacité à acquérir de nouveaux schèmes mentaux ainsi qu'à construire de nouveaux mécanismes adaptatifs :

> Pour Piaget, nous dit Bronckart, de l'actinée à l'homme, les trois termes de la connaissance sont donc, en premier lieu, l'organisme et son activité, ensuite les stimulations éventuelles du milieu, enfin, les mécanismes d'interaction entre cet organisme et ce milieu. De manière plus précise, Piaget considère que tout être vivant est doté d'une organisation, d'une structure interne, qui tend à se *conserver* et qui *s'adapte* au milieu environnant ; l'organisme « assimile » certaines des caractéristiques du milieu, et, en retour, s'y « accommode ». Ces processus d'interaction sont organisés par un « facteur », que Piaget appelle *auto-régulation*, et qui constitue la caractéristique la plus générale de la vie, le mécanisme le plus universel des réactions organiques ; par ce processus, *tout être vivant compense activement les perturbations extérieures qu'il subit ou anticipe*[363].

---

[362] *Ibid*., p. 62.

[363] *Ibid*., p. 48. La définition donnée par Bronckart des trois mécanismes d'équilibration que sont l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation est la suivante : « L'assimilation est le mécanisme qui consiste à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un schème qui est déjà disponible dans le répertoire du sujet » et « l'accommodation consiste à modifier une conduite qui est déjà disponible pour mieux maîtriser un nouvel objet ou une situation nouvelle ». *Ibid*., p. 64.

À la base, par exemple, le génome qui subit l'environnement mute alors que le système épigénétique (l'embryogenèse) dispose quant à lui de multiples procédures d'équilibration.

Nous rencontrons trois autres concepts-clés qui traversent tout l'échafaudage théorique de Piaget : l'interactionnisme, le constructivisme et l'équilibration. Ces trois concepts renvoient respectivement à la sociologie, à la psychologie et à la biologie. Ils articulent et rendent possibles les relations entre la pensée, le langage et le développement de la logique : « L'être humain lui, exposé à un milieu illimité et soumis à toutes les fluctuations possibles, devra, pour éviter le déséquilibre permanent, disposer de processus auto-régulateurs d'une grande efficacité. Ces derniers ne sont autres que les mécanismes cognitifs qui donnent naissance aux formes d'équilibre les plus stables que connaissent les êtres vivants : *les structures de l'intelligence* »[364]. Effectuons un pas de côté pour mieux comprendre, dans sa théorie biopsychosociale, la distinction qu'effectue Piaget entre l'acquis et l'innée :

> On peut distinguer, explique Piaget, du point de vue des problèmes biologiques qu'elles soulèvent, trois formes de connaissances résultant de l'exercice des fonctions cognitives chez l'homme, du moins à partir d'un certain niveau de civilisation. En premier lieu il y a l'immense catégorie des connaissances acquises grâce à l'expérience physique sous toutes ses formes […] : on voit immédiatement qu'il s'agit là d'une extension indéfinie des conduites d'apprentissage ou d'intelligence pratique, mais avec toutes sortes de nouveautés qui restent à expliquer. En second lieu, il y a la catégorie remarquablement étroite, et même assez discutable quant à son extension réelle, des connaissances structurées par une programmation héréditaire. […] En troisième lieu il y a la catégorie, au moins aussi étendue que la première, des connaissances logico-mathématiques, qui deviennent rapidement indépendantes de l'expérience et qui, si elles en procèdent au départ, ne semblent pas tirées des objets comme tels, mais des coordinations générales des actions exercées par le sujet sur les objets[365].

---

[364] *Ibid*., p. 49.
[365] Jean Piaget, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967, p. 371-372.

Piaget se livre ensuite à toute une élaboration théorique des mécanismes favorisant le développement des représentations selon les stades. Par exemple, le stade sensori-moteur voit se développer une capacité accrue à la coordination des actions. Celles-ci sont considérées comme des *assimilations réciproques*. Le sujet tend alors à coordonner les moyens et les buts, ce qui lui permet graduellement de se détacher de l'objet avec lequel il fusionnait jusque-là. Deux directions s'offrent alors au sujet détaché de l'objet suivant ce mécanisme de coordination : soit celle de réunir, de dissocier, d'ordonner ; soit celle qui consiste à organiser (de manière spatio-temporelle, etc.) ses actions, ce qui « sera le point de départ des structures causales » : « Avec l'apparition de la fonction sémiotique, et donc des instruments de représentation, on passe du sujet agissant ou se comportant, à un sujet qui en outre, connaît ses actions. Les instruments de représentation (jeu symbolique, imitation différée, langage) permettent l'intériorisation des schèmes d'action »[366]. Cette intériorisation est aussi rendue possible, graduellement et toujours partiellement, par une série de construction et de reconstruction alors que le sujet passe du stade N, au stade suivant, plus complexe N + 1 où N est toujours présent, bien que transformé tout au long par un processus de conceptualisation progressif menant l'individu à un niveau supérieur. Il s'agit donc d'une intégration transformatrice de l'intelligence du sujet. C'est tout un jeu de régulation et de décentration sujet ↔ objet qui rend possible le passage fonctionnel de la cognition à un stade opératoire plus élevé[367]. Alors que les fonctions demeurent irréversibles, les opérations sont « en effet des *actions conceptualisées* qui transforment certaines variables en en conservant d'autres à titre d'invariant »[368]. Les opérations forment un système de précorrection des erreurs par le jeu des opérations directes et indirectes. En d'autres mots, le passage du sensori-moteur au stade préopératoire, puis

---

[366] Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, *op. cit.*, p. 52-53.
[367] Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit.*, p. 179. Dans la psychologie de Piaget, « les processus cognitifs, que la langue philosophique exprime comme des rapports d'un "sujet" à un "objet", sont des extensions naturelles des échanges entre organisme et milieu ». Dans Gayon, « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », *op. cit.*, p. 154.
[368] Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, *op. cit.*, p. 53.

du stade préopératoire au stade opératoire suit une ligne unique de développement. Ce tracé devient en quelque sorte une normalité développementale à observer et à comprendre :

> Les régulations actives de la période sensori-motrice, pro- et rétroactives du niveau préopératoire, fusionnent au niveau opératoire, ce qui entraîne la fermeture de la structure ; au lieu de relations établies successivement, les liaisons à l'intérieur de la structure deviennent nécessaires (conservation de la matière, du poids, du volume, etc.). Ces opérations restent cependant « concrètes » dans la mesure où elles portent sur des objets réels. À partir de 11 ou 12 ans, elles se libèrent du contexte psychologique des actions du sujet pour atteindre le caractère extemporané, qui est le propre des relations logico-mathématiques « pures ». […] Comme on le constate, le sujet, à chaque étape, compense activement les perturbations et, ce faisant, construit des structures de connaissance de plus en plus efficaces, de plus en plus équilibrées et de plus en plus complexes[369].

Dès lors, quelle est la place réservée par Piaget au langage ? : « Dans l'optique piagétienne, le terme "cognitif" semble recouvrir l'ensemble des activités d'élaboration de la connaissance ; dans ce cadre, le comportement langagier doit donc, au même titre que les comportements perceptifs, mnémoniques, etc., être considéré comme une activité cognitive »[370]. Le langage n'est donc qu'une « des diverses manifestations de la fonction symbolique »[371].

---

[369] *Ibid*., p. 53-54. Comme il l'écrit dans son texte « L'éducation de la liberté » : « À 8-9 ans encore, si l'on fait constater aux enfants l'égalité de poids de deux barres de laiton A et B, de mêmes formes et dimensions, puis l'égalité de poids de la barre B avec un morceau de plomb C, qu'ils s'attendaient à trouver plus lourd, ils ne concluront pas des égalités A = B et B = C à l'égalité A = C, mais s'attendront à nouveau à quelque chose comme A < C. […] Vers 7 ans également et souvent plus tard encore, les enfants ne sont pas sûrs (en moyenne) que si Paul a deux frères, chacun de ses frères en a deux aussi ». Dans Piaget, « L'éducation de la liberté », *op. cit*., p. 149.

[370] *Ibid*., p. 54. Nous renvoyons le lecteur à un autre ouvrage important de Piaget, *Le comportement, moteur de l'évolution*, Paris, Gallimard, 1976.

[371] Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, *op. cit*., p. 55.

Le vague laissé par Piaget dans l'explication de la fonction symbolique et de la fonction sémiotique laisse dès lors toute la place au concept de « représentation ». La représentation se confond, toujours selon Piaget, « avec la pensée elle-même, c'est-à-dire avec "toute l'intelligence qui ne s'appuye [*sic*] pas simplement sur les perceptions et les mouvements »[372]. Piaget ajoute à cette définition abstruse un terme plus restreint avec celui de la représentation-image qui « consiste en la "réunion d'un *signifiant* permettant l'évocation et d'un *signifié* fourni par la pensée" »[373]. Ces signifiants sont des instruments *figuratifs* alors que les *signifiés* portent plus sur les transformations. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Piaget que les symboles forment une seconde catégorie de signifiants ; « ils sont différenciés et externes au sujet, mais restent individuels »[374]. Les unités signifiantes peuvent ensuite être saisies avec le concept de mécanismes perceptifs :

> L'hypothèse piagétienne fondamentale en ce qui concerne la nature et l'origine du langage, est celle de la *continuité fonctionnelle*, sans hiatus particulier, de la nature de la relation entre les systèmes de traitement et les systèmes de représentation ; le sujet, au gré de l'évolution de ses systèmes de traitement, se construit d'abord des images « mentales », ensuite des symboles, et enfin des signes langagiers. La création de signifiants est donc indissociable de l'activité cognitive elle-même ; au cours de l'évolution du stade sensori-moteur, on assiste à une différenciation de plus en plus grande entre organisme et milieu, à un accroissement progressif de l'autonomie, qui se traduit directement par une progression du degré de complexité et de l'autonomie de l'organisation des

---

[372] *Ibid*.

[373] *Ibid*. Bronckart explique à la page suivante à quoi réfère ces deux appellations tirées de Saussure, mais considérées par Piaget de manière plus large que ce que le linguiste entend par ces concepts opératoires : « Les signifiants constituent des figurations ou images, internes au sujet, de certaines propriétés de la réalité ou de l'organisme, rendant possible l'évocation symbolique de ces propriétés, sous forme d'états ». *Ibid*., p. 56. Rappelons également que Piaget compare l'approche sociologique durkheimienne du *signe* à celle de la linguistique saussurienne et qu'il se détache de ces postures trop « hétérogènes » dans ses *Études sociologiques* : « Il est un troisième et dernier aspect de la coopération qu'il convient maintenant de rappeler : c'est l'élaboration du *système des signes*. Mais il n'est guère de questions sur lesquelles l'accord soit plus facile que sur celle-là, grâce à la rencontre si suggestive de la sociologie de Durkheim avec la linguistique de F. de Saussure et de Ch. Bally. » Dans Piaget, *Études sociologiques*, *op. cit*., p. 271-272. Ici aussi, la critique de Piaget passe par une critique sur le concept de la contrainte intellectuelle chez Durkheim.

[374] Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, *op. cit*., p. 57.

> signifiants. Cette hypothèse de la continuité du phénomène de représentation constitue l'une des clés du système piagétien, dans la mesure où elle « assure » la transition, sans coupure particulière, entre le niveau de l'intelligence en action (premier système de signalisation), et celui des opérations mentales et de leurs diverses manifestations symboliques (second système de signalisation) et permet de relier les structures mentales de l'homme aux interactions du monde biologique[375].

À la suite de quoi, si l'on admet avec Piaget une dépendance des systèmes de représentation et des systèmes de traitement, il doit y avoir représentation chaque fois qu'il y a traitement, et donc, « que chaque organisme, dans ses interactions avec le milieu, se "représente" celui-ci en l'assimilant »[376]. Le signifiant commun à toute représentation est ainsi constitué par l'accommodation, suivant des degrés d'élaboration qui se prolongent en imitation et en images :

> En résumé, nous dit Bronckart, l'appel à la représentation suffit, pour Piaget et les constructivistes, à expliquer l'émergence du langage, et ceci introduit notre seconde remarque. La notion de communication apparaît rarement dans l'analyse piagétienne du langage ; on notera simplement qu'à partir de 1961, les auteurs genevois signalent que, parmi les indices figuratifs, les symboles [individuels] et les signes [sociaux], contrairement aux indices perceptifs servent également à la communication[377].

L'enfant, dans le jeu symbolique, élabore une image mentale à condition que deux objets physiques soient suffisamment conciliables ; pourvu qu'ils soient caractérisés l'un et l'autre par des ressemblances de formes. Une boîte pourrait devenir un wagon de train, etc. Bronckart et Vygotski critiquent également Piaget sur le fait qu'il ne différencie pas le sens du son par rapport au langage et aux représentations mentales :

---

[375] *Ibid*., p. 57-58.
[376] *Ibid*, p. 58. Bronckart ajoute que chez Piaget et certains épigones de sa théorie « toute représentation est une forme spécialisée d'accommodation ». *Ibid*., p. 59.
[377] *Ibid*.

> L'appel exclusif à la représentation, c'est-à-dire à la création d'images, n'explique en rien comment les images créées sur le son et celles élaborées sur le sens sont mises en contact. Il semble nécessaire pour répondre à ces questions de dépasser la référence individuelle et de faire appel à la société, qui a rendu conventionnel un certain découpage des images construites sur le contenu. L'accès à la désignation, à la possibilité de fabriquer des signes, c'est en réalité l'insertion de l'enfant dans cette convention sociale, et cette insertion se réalise au moment où apparaissent les premières holophrases[378].

Bronckart se situe au plus près du langage social de Vygotski. Il y a hétéronomie du langage dès les premières manifestations langagières. Il y a autre chose d'intéressant à ce commentaire, c'est qu'en ouvrant l'explication du développement du langage sur les rapports nombreux avec le social, Bronckart démontre que l'individualisme piagétien semble empêcher la considération des effets culturels et éducatifs sur le développement de la cognition : « De manière générale, les constructivistes affirmeront que le langage ne peut constituer un moteur quelconque de développement ; son évolution "suit" celle des systèmes de traitement, et ils concéderont simplement que les symboles et les signes sont particulièrement aptes à figurer les opérations hautement élaborées de la pensée formelle »[379].

Bronckart écrit que Piaget « n'a guère attaché d'importance à la nature même des objets et des événements que l'enfant devait traiter ; l'importance du milieu est toujours mentionnée, mais elle n'est jamais véritablement prise en compte »[380]. À la manière de Spencer, Piaget reprend l'idée que l'interactionnisme est seulement régi par une

---

[378] *Ibid*., p. 60. Comme l'explique Vygotski dans l'un de ses ouvrages : « Le son, détaché de la pensée, perdrait toutes les propriétés spécifiques qui seules en ont fait un son du langage humain et l'on distingué du reste du monde des sons existant dans la nature. C'est pourquoi de ce son dépourvu de sens on a entrepris de n'étudier que les propriétés physiques et psychiques, c'est-à-dire ce qui est commun à tous les autres sons et pour lui non spécifique. […] De même la signification, détachée de l'aspect sonore du mot, se transformerait en une pure représentation, en un pur acte de la pensée, qu'on a étudié séparément à titre de concept, se développant et vivant indépendamment de son support matériel ». Lev Vygotski, *Pensée & langage*, Paris, La Dispute, 1997, p. 63.
[379] Bronckart, *Théories du langage. Une introduction critique*, *op. cit*., p. 61.
[380] *Ibid*., p. 63.

logique de l'action individuelle. Ceci nous fait dire que l'interactionnisme de Piaget n'en est pas véritablement un, dans son sens sociohistorique, puisqu'il réduit le débat sociosymbolique à l'intérieur de ses aspects pratiques. Le milieu n'a jamais de statut *différentiel* pour Piaget « quel que soit le type d'environnement auquel le sujet doit faire face, les structures cognitives se construisent, dans le même ordre, avec les mêmes caractéristiques »[381]. Cette réduction du milieu à n'être qu'une simple considération « perturbatrice » forçant l'assimilation à travers des schèmes d'action semble ainsi éliminer à la base la possibilité du sujet d'agir autrement que par certains déterminismes acquis, il est vrai, variable, à un certain point, mais toujours établis selon des standards cliniques de ce qui peut et de ce qui doit être normal dans l'idée et l'image reçues d'un monde commun qui n'a rien d'unitaire :

> On peut se demander dès lors, si cette conception qui réduit le milieu à un simple *faire valoir* peut réellement être qualifiée d'interactionniste, ou s'il ne s'agit pas plutôt d'une forme « moderne » de rationalisme. Nous poserons une question du même ordre à propos des notions de construction et d'équilibration. Piaget en effet prétend se distancer des conceptions préformistes en rejetant l'innéisme de structure et en n'admettant que des « invariants fonctionnels », telles l'assimilation, l'accommodation, l'équilibration[382].

Toute cette théorie suppose *in extenso*, que l'application « récursive des mécanismes innés fait en sorte qu'au niveau N-1, les processus de ré-équilibration ne peuvent produire que la structure la plus probable, c'est-à-dire la structure N »[383]. Autrement dit, on retrouve chez Piaget la notion de l'*a priori* kantien présent également chez Chomsky, supposément contraire à la théorie constructiviste, puisqu'appartenant à la lignée des mentalistes classiques, mais on peut parler de Piaget, en suivant Bronckart, comme d'un théoricien où l'*a priori* est simplement « différé ».

---

[381] *Ibid*. p. 51.
[382] *Ibid*.
[383] *Ibid*.

Pour tout ce qui touche le langage et la socialisation, nous pouvons à présent fermer la boucle de la théorie piagétienne pour ouvrir vers celle de Vygotski. On peut dégager de la théorie piagétienne que le langage ne semble pas permettre à l'enfant de socialiser tant et aussi longtemps que ce dernier comprend le monde à partir de ses propres paramètres imitatifs, imagés (égocentrique moralement et intellectuellement) :

> Par exemple, lorsqu'ils jouent aux billes, les petits, avant 6 ou 7 ans, appliquent les règles chacun à sa manière et croient même pouvoir gagner tous à la fois, faute de se soucier de l'aspect normatif de ce jeu social [c'est l'exemple bien connu tiré du livre *Le jugement moral chez l'enfant*]. La socialisation n'est encore que superficielle et les règles ne modifient point l'arbitraire du bon plaisir individuel. […] Il en va exactement de même du point de vue intellectuel. D'une part, lorsque les intérêts du moi sont en conflit avec les normes de la vérité, la pensée commence par préférer la satisfaction à l'objectivité : d'où les « pseudo-mensonges », la fabulation, et, de façon générale, les jeux d'imagination ou jeux « symboliques » des petits. […] [I]ncapable encore de se placer au point de vue d'autrui, l'individu ne sait au début ni rendre compte sans équivoque de sa pensée, ni saisir celle des autres sans l'assimiler à la sienne[384].

C'est de cette manière que la morale coopérative prend naissance dans le libre développement de la personnalité. L'enfant apprend à intérioriser son milieu à partir de ses actions et de ses interactions dans un monde en mouvement. Il construit lui-même ses schèmes mentaux en fonction et à partir de ses schèmes d'action. Toute intervention coercitive nuit à son développement étant donné que ces impositions extérieures ne lui permettent aucunement de s'émanciper de son égocentrisme. La perspective biologique de Piaget est l'inverse de celle que préconisent Durkheim et Vygotski. Le développement individuel de l'enfant vers une citoyenneté mieux intégrée, puisque participative et coopérative, s'effectue par conséquent chez Piaget à l'intérieur des rapports éducatifs selon un certain immanentisme de la réaction naturelle :

---

[384] Piaget, « Remarques psychologiques sur le self-government », *op. cit.*, p. 110.

> Dès que l'on pense en fonction de tous, et non plus seulement de soi-même, la cohérence requise n'est plus seulement cette unité organique des tendances et des opérations qui constitue le propre de l'intelligence pratique individuelle, mais cette sorte de principe moral qu'est le principe de non-contradiction : nécessité de demeurer fidèle à ses propres affirmations, d'être en accord avec soi-même dans la discussion, bref d'être intellectuellement honnête dans la conduite de la pensée. De même, pour penser en commun, un système de concepts à définitions fixes, constituant les significations convenues des termes du langage, remplace nécessairement le système des schèmes pratiques de l'action : ici encore un ensemble de règles obligatoires se superpose donc aux articulations simples de la pensée individuelle[385].

Dans un article faisant suite à une communication offerte à la Société romande de philosophie, en 1927, intitulé « Logique génétique et sociologie », Piaget explique brillamment un élément phare de sa théorie lorsqu'il parle du jeu de billes chez l'enfant :

> Il n'y a là qu'un indice, mais il est significatif. Il nous montre que l'égocentrisme enfantin n'a rien d'une conduite asociale. C'est une conduite intermédiaire entre l'autisme et la socialisation. Ce fait explique clairement, semble-t-il, que la mentalité autistique puisse demeurer vivante sous les apparences de la sociabilité. C'est là ce qui rend si aisé la synthèse de la contrainte adulte et de l'égocentrisme enfantin. Pour l'enfant, chaque caprice du moi est considéré comme ayant une valeur universelle, et chaque consigne reçue du dehors est interprétée en fonction du moi. La coopération, au contraire, libère à la fois de l'égocentrisme et de la mystique de la contrainte parentale ou sociale[386].

Les fonctions de la coopération suivent alors les structures sociales en transformant le moi individuel en figure intégrée non pas à un tout, non pas à une unité, mais à une structure organisée que le sujet peut (ré)organiser à son tour dans la vie collective, pourvu qu'on lui donne cette possibilité de croître librement. Nous éprouvons donc une difficulté à suivre Kohler lorsque ce dernier explique que « [l]es concepts

---

[385] Piaget, « Remarques psychologiques sur le travail par équipes », *op. cit.*, p. 137.
[386] Piaget, « Logique génétique et sociologie », *op. cit.*, p. 235.

psychologiques, fondamentaux de Piaget ne sont pas la conscience et l'action, mais l'organisme et le comportement »[387]. Pour nous, ce sont les concepts de la coopération spontanée et de l'égocentrisme qui semble les plus fondamentaux à tout l'échafaudage biopsychologique que Piaget a su élaborer, puisque ce sont les premiers termes de l'éducation avec tout ce qu'ils impliquent et tout ce qu'ils empêchent. En guise de synthèse, la coopération transforme la pensée individuelle sur trois niveaux :

> En premier lieu, la coopération est source de réflexion et de conscience de soi. Sur ce point, elle marque une inversion de sens, non seulement par rapport à l'intelligence sensori-motrice propre à l'individu, mais encore par rapport à l'autorité sociale, laquelle engendre la croyance coercitive et non pas la délibération vraie.
>
> En second lieu, la coopération dissocie le subjectif de l'objectif. Elle est ainsi source d'objectivité et corrige l'expérience immédiate en expérience scientifique, alors que la contrainte se borne à consolider la première en promouvant simplement l'égocentrisme au rang de sociomorphisme.
>
> En troisième lieu la coopération est source de régulation. Par-delà la simple régularité perçue par l'individu et la règle hétéronome imposée par la contrainte dans le domaine de la connaissance comme en morale, elle instaure la règle autonome, ou règle de pure réciprocité, facteur de pensée logique et principe du système des notions et des signes[388].

Cette synthèse reprend donc l'unité théorique ayant mené Piaget de la biologie à la psychologie pour aborder les contraintes et la coopération en éducation.

Au chapitre 4, nous avons exposé la théorie de la connaissance de Piaget pour aborder la morale et le langage égocentrique. Ce psychologue entend montrer que le milieu n'est qu'un modificateur des rythmes du développement. Il n'est donc pas contradictoire que le langage se réduise dans sa théorie à une relation entre les systèmes

---

[387] Kohler, *Jean Piaget. De la biologie à l'épistémologie*, *op. cit.*, p. 22-23.
[388] Piaget, « L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison », *op. cit.*, p, 273.

de traitement et les systèmes de représentation. Nous avons également analysé la tendance de l'analyse biologique à considérer le développement individuel par une compréhension endogène des structures individuelles. Par la suite, nous interrogeons le statut de chercheur que se donne Piaget. Nous considérons que les concepts piagétiens se situent entre l'empirisme anglo-saxon et la philosophie évolutionniste spencérienne, ce qui lui permet de construire pragmatiquement un sujet désincarné situé à l'extérieur du lien transcendantal propre aux interactions sociales[389]. L'analyse épistémologique de Piaget reprend alors un rationalisme brunschvicgien[390] à tendance biologisante pour expliquer la logique des fondements :

> C'est ainsi que J. Piaget peut être considéré comme le représentant par excellence d'une impossible conciliation : celle d'une pédagogie à vocation collective, qui hérite en même temps d'une tradition qui allie la psychologie de l'enfant à une vision de l'éducation évolutionniste et progressiste, individualiste et libertaire. Il n'est ni « responsable » ni seul représentant de cette philosophie implicite, il en donne plutôt une expression achevée[391].

Le déploiement de la psychologie génétique et de la pédagogie piagétienne s'inscrit dans ce modèle épistémologique immanentiste de type organique et logique.

---

[389] Dans la psychologie de Piaget, « l'équilibration majorante est la résolution du conflit entre assimilation et accommodation (mentales) par construction de nouveaux schèmes assimilateurs ». Dans Gayon, « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », *op. cit.* p. 157-158.

[390] Piaget a écrit que « [l]'orsqu'il s'agit de problèmes métaphysiques portant sur la coordination des valeurs jugées essentielles et impliquant donc des éléments de conviction ou de foi, la réflexion spéculative reste, certes, la seule méthode possible ; mais demeurant liée à la personnalité entière des penseurs, elle conduit à ce qu'il faut appeler une sagesse ou une foi raisonnée, et ce n'est pas une connaissance du point de vue des critères objectifs ou interindividuels de vérité. Lorsqu'il s'agit au contraire de problèmes plus délimités ou délimitables d'épistémologie, etc., alors les recours aux faits ou à la déduction logico-mathématique deviennent possible : la méthode historico-critique de mes maîtres Brunschvicg et Raymond, l'analyse psychogénétique de la formation des notions et des opérations, l'analyse logique des fondements, etc., fournissent des contrôles que la réflexion individuelle est incapable de fournir ». Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit.*, p. 21.

[391] Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, p. 288.

# CHAPITRE V

## L'ÉPISTÉMOLOGIE DE VYGOTSKI ET LES PROCESSUS DE LA SOCIALISATION

Dans ce cinquième chapitre, nous voulons mettre en lumière les oppositions entre la théorie de Piaget et celle de Vygotski autour du concept d'égocentrisme. Ce sont les processus de la socialisation qui sont bouleversés si nous comprenons l'interpsychique à partir de l'intrapsychique et non l'inverse comme nous invite à le faire Vygotski. Nous pensons avec ce psychologue biélorusse que les influences sociales se manifestent dès les premiers moments de la vie dans la constitution même des structures et des fonctions individuelles.

Dans « Vygotski, la conscience comme liaison »[392], Clot écrit qu'il y a de la conscience dans l'inconscient et ceci se comprend dans le langage au même titre que dans la corporéité active du sujet lui-même (parler permet d'énoncer, de nommer). Ainsi, le sujet se détache de son individualité, et nous le pensons dans le mouvement de la vie sociale active, corporelle et langagière, où la question du sens et celle de la signification ne représentent pas les mêmes objets pour l'analyse phénoménologique. Nous revenons par la suite sur les concepts de sens et de significations, mais précisons dès à présent que pour nous le sens est plus que ses significations. Les significations sont les éléments visibles et opératoires de la vie collective. Le sens est en surplomb, il permet l'appropriation de ces significations pourvu que les progrès, les outils et les instruments de la culture se rejoignent dans une dialectique réaliste, empirique,

[392] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 7-59.

technique et théorique, compensatoire, sans accorder le primat de l'adaptation à la seule nature biologique[393]. Les significations désincarnées du sens représentent autant de mécanismes fragmentaires de la réalité sociosymbolique.

Dans la première section de ce chapitre, nous nous penchons sur la crise des représentations en psychologie. Selon la perspective évolutionniste, individuelle et libérale, l'individu construit son intelligence et le monde par le biais de ses décisions et de ses capacités à le transformer positivement, pour soi, avec les autres, par la coopération et les échanges. Ce monde se déploie alors de l'intérieur vers l'extérieur. La réalité intersubjective est rattachée à la maturation des perceptions qui deviennent de plus en plus concrètes et logiques au fur et à mesure que le sujet gagne en âge et en expérience. Dans le cas second, l'individu n'est jamais le seul produit de ses propres desseins ou activités, il est d'abord social, puis il apprend à intérioriser les éléments langagiers et culturels. L'individuation ne résulte jamais de la seule intériorisation égocentrique – prenons le mécanisme égocentrique du langage ou de la pensée chez Piaget comme exemple de cet enfermement où l'enfant amalgame le monde extérieur à ses seules perceptions –, mais d'un détachement progressif entre l'individu et son milieu (ce serait le véritable sens de l'être autonome : « qui a ses lois propres »)[394]. Ce détachement à la fois physique, biologique et psychologique doit être arraché à la nature. Bien entendu, avant d'être pensant, l'être est vivant. Cependant, ceci n'implique pas que le biologique et l'ontologique soient confondus. L'ontologique, c'est aussi la question plus générale de l'être sociosymbolique. Nous nous intéressons donc à ces crises de la psychologie qui la tiraillent de l'intérieur et qui l'empêchent d'incorporer la part symbolique et culturelle des conduites humaines.

---

[393] Nous suivons Ottavi lorsqu'elle affirme que « l'interprétation du développement en termes de récapitulation rend possible une interrogation sur l'évolution humaine à travers l'enfant, puis une interprétation de l'évolution en termes de progrès ouvert ». Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, p. 288.
[394] Pichot, *Petite phénoménologie de la connaissance*, *op. cit.*, p. 38.

Dans la seconde section, nous nous attardons à l'opposition entre Piaget et Vygotski sur la nature et les fonctions de l'égocentrisme. Le concept représente chez Piaget un état intermédiaire entre l'autisme et l'être socialisé. Il en va tout autrement pour Vygotski qui y voit un mécanisme menant au langage intérieur. En renversant la position de la centration biologique chez Piaget, le développement vers les fonctions supérieures est rendu possible seulement à partir des interactions humaines. Pour étudier ces interactions et les conduites entre la vie sociale et la vie psychique, il ne suffit plus de réduire les composantes pour en extraire des significations mécaniques :

> Pour Vygotski, la psychologie doit donc se donner comme objet non seulement les faits biologiques ou comportementaux, mais aussi les faits psychiques dans leur dimension ontologique. S'agissant des faits d'ordre biocomportemental, la méthodologie requise est l'*expérimentation*, qui consiste à réaliser une combinaison artificielle de phénomènes par contrôle effectif des paramètres susceptibles de les déterminer. S'agissant des faits psychiques, la démarche requise est la *méthode analytique*, qui consiste aussi à réaliser une combinaison artificielle de phénomènes, mais par le seul moyen de l'*abstraction idéelle : « toute expérimentation est une analyse en action comme toute analyse est une expérimentation en pensée »*[395].

C'est donc à travers les processus et les mécanismes de la socialisation transmis entre les générations, permettant à l'enfant d'apprendre à s'approprier les éléments de sa culture, par les institutions humaines, que l'individualité apparaît comme un trait particulier et intériorisé de la vie sociale.

C'est aussi dans ce cadre vivant et en mouvement que Vygotski approche la vie psychique de l'éducation. C'est ce que nous votons lors de la troisième section. Les significations nous guident, raconte Vygotski, jusqu'à cette fonction psychique de liaison et de déliaison symbolique que le sens de la vie individuelle incorpore comme conscience de l'autre dans soi. Il semble « naïf de regarder le social seulement comme

---

[395] Jean-Paul Bronckart, « Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche matérialiste des significations », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2012, p. 122.

un ensemble de personnes. Le social est aussi là quand le sujet est seul. Il n'est pas au dehors de nous ou même entre nous. Il est en nous, dans l'esprit et le corps de chacun d'entre nous »[396]. Selon la méthode dialectique et l'ontologie réaliste de Vygotski (ce qui évite l'écueil du nominalisme pour aborder le vivant), il faut s'attarder à l'expérience du sujet à l'aide des signes et des rapports symboliques de l'être-au-monde à travers le langage. C'est à la jonction de la perspective biologique et la perspective historico-culturelle que se dévoilent les crises de la psychologie. À vrai dire, cette science ne peut toujours pas trancher entre sa volonté clinique de pouvoir diagnostiquer et son besoin d'approcher les conduites comme autant d'indéterminations propres à l'existence humaine.

## 5.1 Les crises de la psychologie et la question des méthodes : quelle place pour le culturel ?

Les crises de la psychologie sont profondes et leurs conséquences ne sont pas superficielles tant la psychologie demeure une science explicative des comportements et des conduites. La simple détermination de son objet autour des comportements et des conduites pose problème à l'entendement. Parlons-nous du comportement animal ou du comportement humain ? Pour reprendre la même formule, le simple fait de parler des « crises » de la psychologie ne fait pas l'unanimité dans les couloirs des centres de recherches universitaires et dans les centres hospitaliers où la psychologie y tient une place privilégiée en compagnie de l'explication biologique et cognitive des comportements individuels. Il est évident qu'il est moins hasardeux de procéder à l'analyse des individus que de procéder à l'analyse des sociétés, surtout si l'on veut rectifier ou rétablir un certain ordre en fragmentant le réel dans ses unités perceptibles. Il est tout aussi certain que les mesures de compétences ou de capacités, au même titre

[396] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 52.

que leurs interprétations, sont toujours plus conséquentes pour le sens commun que les thérapies par la parole et l'accompagnement. Le temps long de la thérapie ne fait pas l'unanimité. Sans nous dérober à la nécessité de comprendre l'état de développement de cette science dans ce qu'elle a de mouvant et de contradictoire avec les faits sociaux observables, nous entendons montrer que les « crises de la psychologie » résultent d'une difficulté particulière pour cette science de séparer son objet de ses méthodes scientifiques :

> En acceptant de devenir, sur le patron de la biologie, une science objective des aptitudes, des réactions et du comportement, cette psychologie et ces psychologues oublient totalement de situer leur comportement spécifique par rapport aux circonstances historiques et aux milieux sociaux dans lesquels ils sont amenés à proposer leurs méthodes ou techniques et à faire accepter leurs services[397].

À partir de cette condition historique, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans cette section, c'est la manière avec laquelle les psychologues cliniciens ont progressivement évacué les considérations philosophiques et anthropologiques d'une conscience des rapports symboliques pour se consacrer de plus en plus aux seuls rapports significatifs observés entre la conduite, la normalité et les pathologies individuelles. Nous avons vu avec Piaget, à la suite de Janet, de Claparède et de Piéron, que la psychologie de la conduite s'intéresse au comportement ainsi qu'à la conscience[398], mais il convient d'interroger la signification entendue de cette conscience :

---

[397] Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », *op. cit.*, p. 377. Canguilhem dit également ceci : « Le XIXe siècle voit se constituer, à côté de la psychologie comme pathologie nerveuse et mentale, comme physique du sens externe, comme science du sens interne et du sens intime, une biologie du comportement humain ». *Ibid.*, p. 376.

[398] Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit.*, p. 183.

> En jouant délibérément, par exemple, sur le statut de l'expérimentateur dans l'expérience pour changer le destinataire de l'action, Vygotski interroge le cadre de toute analyse psychologique, rejoignant ainsi, on l'a vu, certaines préoccupations méthodologiques de la psychanalyse : puisque « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est », c'est seulement au travers d'une *expérience de transformation* que l'activité psychique peut livrer ses secrets[399].

Vygotski utilise le terme « psychotechnique » pour dépasser le cadre des déterminismes positivistes séparant la pratique de la théorie[400]. Avant de poursuivre, précisons ce que Vygotski entend par instruments psychologiques. Il n'utilise pas ce concept d'instrument, comme nous avons tendance à le faire, dans son sens couramment admis d'outils pour l'analyse. Il en donne une extension très large et comprend les instruments psychologiques comme tous les moyens mis à la disposition de l'humain pour s'approprier sa culture[401]. Ceci n'élimine en rien un certain idéalisme des pratiques, puisque l'idéalisme hégélien de Vygotski n'évacue pas les rapports pratiques de leur idéal sociohistorique :

> Fort des acquis de l'évolutionnisme ainsi que de l'historicisme issu de Hegel, il considère d'une part que des formes de fonctionnement psychique sont attestables dans toute vie organique, et d'autre part que dans l'espèce humaine, ces formes ont connu un développement spécifique, qui est au moins partiellement le produit de l'histoire des groupes humains et des modalités sémiotico-sociales de leur organisation. Dès lors, pour lui, une des tâches majeures de la démarche scientifique, et singulièrement de la psychologie, est d'analyser les mécanismes sous l'effet desquels ont émergé les formes psychiques attestables chez les humains contemporains ; d'expliquer comment, en d'autres termes, la matière proprement matérielle (spatialisée et observable)

---

[399] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 37.

[400] Il semble que certains commentateurs nord-américains ont évacué les aspects symboliques de la théorie vygotskienne. Il faut dire aussi que Vygotski tend à réintroduire en psychologie ce que nous nommons les liaisons transcendantales. Voir Vincent Charbonnier, « Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygotski, la conscience comme liaison par Yves Clot », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, 2005, p. 151-155. Récupéré de https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3235.pdf, le 4 mars 2019.

[401] Il s'agit de le situer dans la lignée de penseurs tels qu'André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole. Technique et langage*, Tome I, Paris, Albin Michel, 1964.

> s'est transformée en une « matière psychique » (apparemment inobservable) de plus en plus performante[402].

On retrouve donc les liaisons transcendantales dans sa psychologie au même titre que toute sa théorie éducative le rapproche d'une morale hétéronome. Vygotski désire ajouter sur les bases d'une psychologie matérialiste les fondements concrets de l'activité du sujet. Il n'entreprend pas d'évacuer la théorie sociale et les relations symboliques dans ses analyses au nom d'un principe d'objectivité clinique :

> Le plus remarquable, c'est que le caractère conscient de la parole et l'expérience sociale apparaissent de façon simultanée et tout à fait parallèle. […] L'expérience historique et l'expérience sociale ne sont pas en soi, à l'évidence, des choses psychologiquement différentes, puisque dans la réalité elles ne peuvent être séparées et sont toujours données ensemble. Unissons-les par le signe +. Leur mécanisme, comme j'ai cherché à le montrer, est exactement le même que celui de la conscience, car il faut considérer aussi la conscience comme un cas particulier de l'expérience sociale. C'est pourquoi on peut facilement désigner ces deux parties comme l'indice unique d'une expérience double[403].

Dans les faits, les processus de la recherche et les interprétations possibles ne doivent pas devenir la même chose pour le psychologue. Celui qui s'intéresse au

---

[402] Jean-Paul Bronckart et Janette Friedrich, « Présentation », dans *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris, La Dispute, 2010, p. 42. Vygotski affirme également que pour atteindre cet objectif, la psychologie doit admettre deux conditions. La première a trait aux *unités d'analyses*, soit qu'on ne peut pas en psychologie comprendre « le fonctionnement psychologique en dissociant *a priori* et artificiellement ses dimensions psychiques (pensée, conscience) et ses dimensions physiques (réflexes, comportements). Il convient donc de se doter d'unités intégrant ces deux aspects, unités qui pourraient être la conduite, l'action ou le mot/signe. […] La seconde condition a trait à la nécessité d'aborder ces objets de la discipline dans une perspective méthodologique d'*extériorité*. Pour lui, les objets de toute science doivent être considérés comme des "réalités" qui se dressent devant le chercheur, antérieurement à (et indépendamment de) sa propre démarche de connaissance. L'objet d'une discipline scientifique doit donc demeurer radicalement disjoint du processus de connaissance, ce qui implique notamment que ce processus ne peut se déployer sous la forme d'une participation directe (perceptive ou idéelle) aux phénomènes sous analyse ». *Ibid*., p. 42-43.

[403] Vygotski, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », *op. cit*., p. 92. Cette perspective vygotskienne de la conscience qui est en quelque sorte « un contact social avec soi-même » renverse la perspective vitaliste de James et de Piaget tout en se rapprochant de la psychanalyse.

développement de l'enfant ou de l'espèce humaine doit interroger la place qu'il occupe dans son propre champ d'études :

> Si Vygotski adressait une critique radicale au réductionnisme matérialiste des réflexologues et des comportementalistes tout autant qu'à l'idéalisme subjectiviste des psychologues de la conscience, c'est parce que ces deux courants témoignaient, à ses yeux, d'une même adhésion au *dualisme* hérité de Descartes, c'est-à-dire à la thèse selon laquelle les phénomènes relevant de la série physique (les objets et les corps en mouvement dans l'espace) et les phénomènes relevant de la série psychique (les idées, les sentiments, les mécanismes de conscience, inobservables parce que non inscrits dans l'espace) sont d'essences radicalement différentes et doivent en conséquence faire l'objet d'approches scientifiques disjointes[404].

Il pense à terme « que la pratique imposerait une nouvelle méthodologie »[405]. De cette façon, les crises de la psychologie représentent une réalité incontournable pour rendre cohérentes les pratiques de la psychologie. En accordant une place importante à la conscience, sans pour autant affirmer que la conscience est palpable (compréhensible comme chose), ce psychologue considère que « [l]a crise en psychologie est avant tout la crise des bases méthodologiques de cette science. Elle plonge ses racines dans l'histoire de celle-ci. Elle a pour essence la lutte entre les tendances matérialistes et idéalistes, qui se sont heurtées dans ce domaine de la connaissance avec une âpreté et

---

[404] *Ibid*., p. 40. Cette adhésion au dualisme assumée chez les spiritualistes se retrouvait également, selon Vygotski chez les béhavioristes et les réflexologues (y compris chez Pavlov) : « en abordant que les seuls phénomènes observables, et en abandonnant aux spiritualistes les problèmes du fonctionnement psychologique conscient, ceux-ci cautionnaient, de fait et paradoxalement, la bipartition entre faits physiques et faits psychiques. » C'est sur ce point de l'analyse et de la méthode que Vygotski adhérait au monisme issu de Spinoza : « La "dualité des phénomènes" constitue donc un produit du processus gnoséologique humain, et non le reflet direct d'un dualisme d'essence. » *Ibid*., p. 40-41.

[405] Yves Clot, « Psychologie : une crise aggravée ? », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2012, p. 138. En effet, Vygotski « voyait [par le biais de la pratique psychotechnique] une dénaturalisation du comportement et, sans doute, pour le dire avec nos mots d'aujourd'hui, une méthodologie développementale potentielle, étendant le "contact social avec soi-même" par quoi il définissait la conscience dès 1924 ». *Ibid*.

une force qui n'ont d'égales aujourd'hui, semble-t-il, dans aucune autre discipline scientifique »[406].

Comme l'explique Clot dans son introduction à l'ouvrage *Conscience, inconscient, émotions* : « La conscience en tant que catégorie déterminée, [en tant] que mode particulier d'être, s'avère ne pas exister. […] le subjectif en soi n'existe pas »[407]. Il s'agit d'un paradoxe d'affirmer que la conscience n'existe pas matériellement bien qu'elle soit réelle. Pour travailler cette question, Vygotski entend « faire vivre » la conscience pour l'étudier :

> Au bout du compte, la thèse est claire : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues. » […] Par sa médiation, le sujet « représente » son activité qu'il modifie du même coup. La conscience, dans l'expérimentation vygotskienne, n'est pas en deçà ou au-delà de l'expérience comme un État dans l'État. La conscience est une forme particulière de transformation de l'expérience ou d'échec de cette transformation[408].

On reconnait les marques de la méthode marxiste : « Pour Vygotski, l'activité humaine, et en particulier l'activité psychique, ne se rédui(sen)t pas à un ensemble de conduites adaptatrices, ni le comportement à un agencement raffiné de réflexes. L'activité implique en effet une transformation du milieu par laquelle l'être humain se transforme simultanément, en créant des médiations, en construisant des outils, en inventant des instruments, tous d'ordre sémiotique »[409]. Cette explication matérialiste de la méthode vygotskienne aboutit à une conception de la conscience et de la vie psychique comme

---

[406] Vygotski, *Pensée & langage*, *op. cit.*, p. 77.
[407] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 10-11.
[408] *Ibid.*, p. 15.
[409] Charbonnier, « Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygotski, la conscience comme liaison par Yves Clot », *op. cit.*, p. 152.

une unité du corps et de l'esprit autour de la réalité sémiotique humaine[410]. Dans les domaines de la psychologie, d'une tout autre manière que dans les recherches mécaniques de l'associationnisme spencérien et des modèles psychomoteurs « simples », Vygotski invite à concevoir la conscience et les comportements comme un rapport/produit social et non pas comme un mécanisme béhavioral ou réflexologique déjà présent dans la nature (qu'il s'agirait donc de stimuler pour observer et comprendre)[411]. C'est contre la théorie de la récapitulation du primitivisme chez l'enfant que Vygotski entend développer un autre modèle de la conscience et des réactions chez l'humain pour saisir toute la complexité des émotions :

> Pour étrange que cela puisse paraître, cette psychologie [la psychologie anglaise], imprégnée de traditions religieuses, a fait un accueil extrêmement favorable aux thèses darwiniennes développées par ses disciples, en partant de ce que Darwin lui-même avait montré : les passions humaines d'ici-bas, les penchants égoïstes de l'homme, les émotions liées aux préoccupations de son propre corps sont, en réalité, d'origine animale. […] Et si l'on compare, comme y a invité l'un des derniers disciples de Spencer, l'animal et l'homme, puis l'enfant et l'adulte et finalement l'homme primitif et l'homme civilisé, on verra qu'avec le progrès du développement les émotions ont reculé à l'arrière-plan. D'où, comme on sait, la célèbre prophétie : l'homme du futur est un homme dépourvu d'émotions, qui devra de fait aller jusqu'au bout logique et perdre les derniers maillons, vestiges d'une réaction qui avait un sens aux temps anciens de son existence[412].

Cette prise de position ontologique refuse le mentalisme issu du dualisme cartésien séparant le corps (*res extensa*) et l'esprit (*res cogitan*), mais aussi tout ce qui relève de la réactologie pavlovienne simple (tout en relevant que les signaux de second ordre

---

[410] On peut ajouter, lorsqu'il écrit dans *La Signification de la crise en psychologie* « que la psychologie a besoin de son *Capital*, [que] c'est le contraire même d'un projet de déduire une supposée "psychologie marxiste" à partir de thèses passe-partout estampillées par un "bureau des labels" ; c'est à l'opposé celui de produire à neuf les concepts *spécifiques* d'une théorie matérialiste du psychisme humain aussi dialectiquement pénétrante en son ordre propre que l'est dans le sien la critique marxienne de l'économie politique ». Lucien Sève, « Présentation », dans Vygotski, *Pensée & langage*, *op. cit.*, p. 18.
[411] Voir Vygotski, « Les émotions et leur développement chez l'enfant », *op. cit.*
[412] *Ibid.*, p. 124-125.

sont des « réactions circulaires secondaires »[413]) ou de la théorie de la récapitulation de Spencer et de Piaget. C'est aussi à partir de cette critique du réductionnisme philosophique provenant de la biologie évolutionniste et de l'associationnisme psychologique que Vygotski analyse la théorie développementale de Piaget.

Vygotski critique les approches cliniques et expérimentales qui cherchent à déterminer artificiellement un ordre des conduites pour observer *a posteriori* les carences d'une normalité développementale à l'aide de tests comportementaux ou intellectuels. Les modèles psychométriques ou le structuralisme de l'intelligence (Piaget) enferment le sujet dans une normalité relative construite par des tests que Vygotski rejette pour des raisons à la fois morales et épistémologiques[414]. Sans s'attarder sur la question, puisque ce sera l'objet du chapitre 6, précisons l'essentiel de sa position en reprenant ses analyses sur les mécanismes compensatoires (enfants sourds et muets, aveugles, « arriérés »). Vygotski affirme que l'étude du niveau mental d'un enfant ne peut pas représenter avec justesse la vie psychologique et sociale de l'enfant si l'on ne tient pas compte de sa réalité. Il sait très bien qu'il ne suffit pas de dire qu'il faut tenir compte de la totalité de l'existence pour mettre en place les bases scientifiques et morales d'une approche véritablement holistique. Sans transformer en profondeur l'acception scientifique d'une normalité intellectuelle quantifiée, Vygotski est convaincu que nous n'atteignons pas la vie psychologique des personnes. Selon lui, l'appropriation du milieu par l'enfant ne peut jamais se faire sans la présence des autres.

---

[413] Concept vygotskien tiré de la théorie de la réflexologie de Pavlov. Essentiellement, Vygotski explique que la réactologie simple est une erreur propre à un réductionnisme de la conscience à n'être qu'un prolongement des fonctions nerveuses et entend par le concept du second niveau tout ce qui relève de la conscience et des rapports symboliques au monde. C'est ce que Bruner explique sous le concept de *Système de signaux de second ordre*. Dans Jérôme Bruner « L'inspiration de Vygotski », *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz, 2008, p. 91-100. Voir également dans le même ouvrage le chapitre intitulé « La théorie développementale conçue comme une culture », p. 161-177.

[414] L'approche actuelle préconisée est celle du traitement de l'information. Elle se veut plus globale que l'approche psychométrique ou structurale. Elle puise ses fondements dans le développement des sciences cognitives, notamment, de la neuropédagogie. Nous pensons que ces trois modèles sont insuffisants pour comprendre l'intelligence et les conduites, car ils demeurent trop près des perspectives positivistes qui justifient l'action à partir d'observations de symptômes ou d'autoévaluations par l'introspection.

Il déconstruit le mythe évolutionniste de l'autonomie naturelle en s'en prenant aux limites philosophiques du positivisme et du libéralisme occidental. Sa perspective instrumentale couplée aux médiations sémiotiques de la vie mentale lui fait dire que l'éducation et la pédagogie provoquent chez l'enfant une transformation permettant aux fonctions supérieures d'apparaître et de se consolider au-delà des premières déterminations biologiques. Pour comprendre la pensée et le langage dans leur unité, il faut étudier ensemble l'expérience et la conscience :

> Il arrive au chercheur qui, voulant résoudre le problème de la pensée et du langage, le décompose en langage et pensée exactement ce qui arriverait à tout homme qui dans sa recherche d'une explication scientifique à certaines propriétés de l'eau […] recourrait à la décomposition de l'eau en hydrogène et oxygène comme moyen d'explication de ces propriétés. Il découvrirait avec étonnement que l'hydrogène lui-même brûle et que l'oxygène entretient la combustion, et il ne parviendrait jamais à partir des propriétés de ces éléments à expliquer les propriétés du tout[415].

Sur l'importance des mécanismes compensatoires situés entre l'intelligence pour l'abstraction et l'intelligence pratique, il y a toute une série de différences que l'expérimentateur ne doit pas négliger ; une série d'écart à la moyenne qu'il ne doit pas interpréter seulement en termes de normalité ou d'anormalité. C'est pourquoi Vygotski invite à produire une tout autre psychologie :

> Toutes les méthodes psychologiques appliquées jusqu'à présent aux études sur le comportement de l'enfant normal et anormal ont, en dépit de leur immense diversité et de leurs différences, un trait commun qui en un certain sens les rapproche. Ce trait, c'est la caractérisation négative qu'elles donnent à l'enfant. Toutes les méthodes existantes nous parlent de ce qu'il n'y a pas chez l'enfant, de ce qui lui manque par comparaison avec l'adulte et de ce qui manque à l'enfant anormal par comparaison avec l'enfant normal. On nous présente toujours un négatif de la personnalité de l'enfant. Une telle photo ne nous dit rien encore de

[415] Vygotski, *Pensée & langage*, *op. cit.*, p. 61.

> la singularité positive qui distingue l'enfant de l'adulte et l'enfant anormal de l'enfant normal[416].

Cette critique est bien connue dans le monde de l'éducation, de la pédagogie et de la psychologie. Il est difficile de ne pas en reconnaitre la probité intellectuelle. De la même manière que nous l'avons fait avec la morale hétéronome et la morale de la coopération spontanée, nous allons travailler épistémologiquement la pensée de Vygotski à celle de Piaget dans la prochaine section. Le concept de l'égocentrisme enfantin nous sert et nous permet de comprendre ce qui les oppose.

## 5.2 Les processus de la socialisation dans *Pensée et langage* : les bases sociales du langage égocentrique

Dans l'ouvrage *Pensée et langage*, Vygotski réalise une analyse systématique des premiers ouvrages de Piaget. Dès les premières pages, il écrit que Piaget a ouvert dans le monde de la psychologie développementale un ensemble de perspectives d'une grande profondeur. Les concepts piagétiens de la personnalité, de l'égocentrisme, de la conscience, de la coopération spontanée, des stades développementaux, des schèmes moteurs, etc., répondent à un besoin pour la psychologie de dépasser les modèles de l'associationnisme, du béhaviorisme et de la réflexologie. Vygotski considère toutefois que Piaget demeure trop près de la logique expérimentale et clinique. Pour le comprendre, nous reprenons dans cette section le concept de l'égocentrisme pour en approfondir le sens et la portée pratique en éducation. Nous reprenons à notre compte le renversement épistémologique effectué par Vygotski autour de ce concept dans le but d'expliquer avec lui la complexité des processus de la socialisation. Ce qui nous

---

[416] Lev Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute, 2014, p. 272.

permet de conclure en abordant l'importance de l'éducation pour le développement des fonctions supérieures du comportement et de l'identité (la personnalité).

Le concept de l'égocentrisme enfantin est utilisé par Piaget pour illustrer l'incapacité qu'a le jeune enfant – de l'âge de 2-3 ans jusqu'à environ 7 ans – de se décentrer de son Moi pour faire place à une pensée altruiste. Les phases du développement passent donc de la centration à la socialisation, soit de l'égocentrisme à l'altruisme et à la coopération volontaire[417]. Nous avons vu plus haut que le développement de l'enfant se dirige normalement vers une plus grande empathie à l'égard des autres personnes. Avant d'atteindre l'âge de 7 ou 8 ans, le caractère de l'enfant est dit « égocentrique » :

> J'ai utilisé le terme *égocentrique* pour désigner l'incapacité initiale à se décentrer, à modifier la perspective donnée (*manque de décentration*). Il aurait peut-être mieux valu de parler simplement de « centrisme », mais puisque la centration initiale de la perspective est toujours relative à nos propres positions et actions, je dis égocentrisme et mets en évidence que l'égocentrisme inconscient de la pensée auquel je me réfère n'est pas en relation avec la signification commune du terme, à savoir l'hypertrophie de la conscience de soi. L'égocentrisme cognitif, tel que j'ai essayé de l'expliquer, provient d'un manque différenciation entre son propre point de vue et les autres possibles, et non pas d'un individualisme qui détermine les relations avec autrui[418].

En prenant appui sur le développement de la connaissance : « le progrès [de la connaissance et du développement scientifique] requiert aussi une perpétuelle reformulation des points de vue antérieurs par un processus allant d'avant en arrière, corrigeant continuellement à la fois les erreurs systématiques initiales et celles qui se

---

[417] Le concept de l'égocentrisme n'est pas équivalent au concept de l'égoïsme. Rappelons que l'égocentrisme relève d'une incapacité chez l'enfant de se mettre à la place des autres ou de se détacher du monde qui l'entoure. Pour le dire autrement, l'enfant fusionne avec son environnement.

[418] Jean Piaget, « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski », dans Schneuwly et Bronckart (sous la dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985, p. 123-124.

trouvent le long du chemin »[419]. Il prétend emprunter à Marx sa méthode historique et matérialiste alors qu'il s'efforce de démontrer que le développement individuel passe par des stades. Il y a toujours une valeur résiduelle des stades antérieurs dans les stades supérieurs ; il ne s'agit jamais d'une rupture. Il n'y a pas de hiatus sur l'unité du développement individuel. Piaget et Vygotski s'entendent aussi sur le fait que la conscience de l'autre, d'un point de vue logique, ne vient pas sans certains apprentissages de la vie sociale. Reprenons schématiquement les oppositions entre Piaget et Vygotski à l'aide d'un tableau afin de montrer leurs différences théoriques et méthodologiques autour du concept de l'égocentrisme[420] :

Tableau II
Les différences épistémologiques entre Piaget et Vygotski

| L'épistémologie de Piaget | L'épistémologie de Vygotski |
|---|---|
| l'action | le langage |
| le rôle de l'action propre de l'enfant dans le développement cognitif | le rôle de la médiation dans l'acculturation des enfants |
| l'interaction sujet-objet | l'interaction adulte-enfant, et le concept de zone de développement proche qui en découle |
| le développement spontané et le constructivisme | l'école et l'instruction |

Nous voyons clairement par cette différenciation épistémologique que ces deux psychologues n'analysent pas les réalités ontogénétiques et phylogénétiques de la même manière. Tout d'abord, Vygotski n'accepte pas l'amalgame entre langage égocentrique et pensée égocentrique : « Il montre au contraire, sur une base expérimentale, que le langage égocentrique du jeune enfant est d'emblée social et que, loin de dépérir, il se transforme par la suite en langage intérieur, jouant un rôle de médiateur dans la formation de la pensée verbale au cours de son activité pratique »[421].

[419] *Ibid*., p. 123.
[420] Nous reprenons le tableau réalisé par Gérard Vergnaud, « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 2002, p. 57.
[421] Sève, « Présentation », dans Vygotski, *Pensée & langage*, *op. cit*., p. 21.

Ensuite, à partir des mêmes expériences cliniques effectuées par Piaget (ce dernier avait méthodiquement détaillé ses expériences : les outils et les moyens, les conditions de réalisation, l'ordre, les étapes, les observations, etc.), Vygotski et ses collègues aboutissent à des conclusions et à des analyses complètement différentes. À tel point que ceci fait dire à Vygotski que le chercheur qui examine les faits commence toujours par une hypothèse et qu'à partir de cette hypothèse, il se rattache toujours à telle ou telle théorie. Dans *Pensée & langage*, Vygotski énonce une série de questions sur le type d'approche préconisée par Piaget, sur son « fond théorique » évolutionniste ainsi que sur les liens « objectifs » qu'il pense établir à partir des résultats de ses analyses obtenus à la lumière de son orientation scientifique et méthodologique.

L'objectif de Vygotski est de confronter la validité des concepts piagétiens à l'intérieur de ses propres analyses portant sur l'égocentrisme enfantin. Il apparaît par exemple que le « syncrétisme est pour Piaget, on l'a dit, comme d'ailleurs les autres traits de la logique enfantine, le résultat direct de l'égocentrisme de l'enfant »[422]. Reprenant de la psychanalyse le concept du symbolisme (associé aux rêves, aux rites, aux mythes), le syncrétisme représente pour Piaget une manifestation entre la pensée logique et le « symbolisme » des rêves. À l'intérieur de la théorie génétique de Piaget, le symbolisme des rêves est proche de l'autisme comme forme primitive de la pensée égocentrée. Par conséquent, l'égocentrisme est encore déterminé par des mécanismes biologiques inconscients. C'est-à-dire que la pensée et le langage égocentriques demeurent pour Piaget le mécanisme d'une pensée qui « n'est pas consciente des buts qu'elle poursuit ni des problèmes qu'elle se pose, une pensée qui satisfait des désirs [principe de réalité] dont elle n'a pas pris conscience »[423]. Vygotski désire donc mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse piagétienne, « hypothèse que [Piaget] est enclin pour

---

[422] Vygotski, *Pensée & langage*, *op. cit.*, p. 85. Le syncrétisme était aussi pour Spencer le fait d'une centralisation (les sociétés homogènes) sans détachements individuels possibles face aux obligations du groupe.
[423] *Ibid.*, p. 97.

son compte à considérer comme presque indiscutable »[424]. Vygotski expose ensuite ses propres résultats et démontre expérimentalement que les fonctions du langage égocentrique ne se limitent pas à ce que Piaget affirme : « La fonction de ce langage égocentrique est donc, disait Piaget, principalement de scander la pensée ou l'action individuelles. Il reste dans de tels propos un peu de ce "cri qui accompagne l'acte", que Janet a rappelé dans ses études sur le langage »[425]. Or, justement, dit Vygotski, « ces pensées sont inexprimables faute précisément des moyens que seul développe le besoin de communiquer avec autrui et d'entrer dans le point de vue des autres »[426]. Piaget en arrive à la considération, logique dans son système, que le langage égocentrique s'étiole au seuil de la scolarité, puisque le monologue collectif devient langage socialisé. Il en va tout autrement pour Vygotski et son collègue Luria, puisqu'ils observent que le langage égocentrique, le fait d'exprimer une action à voix haute (le soliloque), sans avoir l'intention de communiquer, répond en fait à un besoin pour l'enfant d'organiser sa pensée, de maîtriser ses actions pour résoudre un problème ou pour répondre à un certain objectif. Ces chercheurs démontrent « comment ce langage, au fur et à mesure que se développe l'activité de l'enfant, se déplace de plus en plus en plus vers le milieu, puis au début de l'opération, acquérant une fonction de planification et de direction de l'activité future »[427]. Les résultats de leurs expérimentations sont rendus par la synthèse suivante :

> La fonction intellectuelle du langage égocentrique, qui, de toute évidence, est en relation immédiate avec le développement du langage intérieur et de ses particularités fonctionnelles, n'est en aucune façon le reflet direct de l'égocentrisme de la pensée enfantine, mais atteste que le langage égocentrique devient très tôt, dans les conditions requises, un moyen de la pensée réaliste de l'enfant[428].

---

[424] *Ibid*., p. 99.
[425] *Ibid*., p. 101.
[426] *Ibid*.
[427] *Ibid*., p. 108.
[428] *Ibid*., p. 111.

Nous entendons avec Vygotski que le langage égocentrique de l'enfant peut « non seulement ne pas être l'expression d'une pensée égocentrique, mais encore qu'il peut avoir une fonction directement opposée à celle de la pensée égocentrique, une fonction de pensée réaliste, s'apparentant non à la logique du rêve et de la rêverie, mais à la logique de l'action et de la pensée rationnelles, adaptées à un but »[429]. Ensuite, Vygotski écrit que « [l]a fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur son entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant.

Ainsi le langage initial de l'enfant est purement social ; il est incorrect de l'appeler langage socialisé, puisque ce mot est lié à l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant »[430]. Autrement dit, c'est sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique en tant que fonction (il s'agit également d'un mécanisme). Il permet le transfert des normes, des outils du langage social vers les fonctions représentatives individuelles en vue d'une appropriation de plus en plus intériorisée des éléments de la culture. En analysant les conduites, le langage (signes, symboles, sens), les fonctions éducatives de la socialisation des enfants permettant leur intégration dans un monde commun connu et institué, Vygotski déplace et remplace autant les conclusions « scientifiques » de la théorie traditionnelle que celles de Piaget :

> Langage social – langage égocentrique – langage intérieur, tel est donc le schéma dans son ensemble. Il s'oppose, d'une part, à celui de la théorie traditionnelle sur la formation du langage intérieur : langage extériorisé – chuchotement – langage intérieur, et, d'autre part, au schéma de Piaget, où les principaux stades génétiques dans le développement de la pensée logique verbale s'ordonnent ainsi : pensée autistique non verbale – langage égocentrique et pensée égocentrique – langage socialisé et pensée logique[431].

---

[429] *Ibid*., p. 112.
[430] *Ibid*., p. 115.
[431] *Ibid*., p. 116.

Nous effectuons ce détour par le langage pour au moins deux raisons. La première, c'est que le choix de la méthode ne pénètre pas la totalité de la vie psychologique et qu'il y a forcément une direction donnée à l'expérimentation découlant d'une hypothèse et d'un choix théorique. Chez Piaget, ce choix est biologique et évolutionniste. La deuxième raison, c'est que toute adaptation est dirigée par les besoins et que les besoins des individus doivent être compris dans leur unité : « À mesure que les individus collaborent les uns avec les autres, se développent aussi les règles de cette collaboration, qui communiquent à la pensée une discipline, celle-ci éduquant l'intelligence dans ses deux aspects – théorique et pratique »[432]. En écrivant ceci, Vygotski montre qu'il est avant tout un éducateur, un penseur de l'éducation et un pédagogue de l'éducation. Sa compréhension des réalités sociales est exemplaire pour réfléchir la complexité de l'instruction publique. Pour cela, il accorde une place importante à la contingence historique pour parler du développement, ce qui rend possible et désirable l'acte de la transmission éducative de savoirs, d'une morale, tout en intégrant les mécanismes de la discipline et l'obligation. Loin de figer l'enfant dans l'obéissance, il conçoit que les rôles adultes sont de lui apprendre à devenir libre et autonome dans le sens le plus complet du terme. Pour Vygotski, il y a développement aussi parce qu'il y a contingence. Ceci rejoint le propos discuté plus haut par Freitag qui affirme que le caractère transcendantal des médiations concrètes, « contingentes, mais non arbitraires », s'explique avant toute chose par le fait que le langage est déjà significativement, normativement et expressivement inscrit dans le social historique[433]. C'est pourquoi il faut dire que l'enfant apprend à agir et à penser socialement comme une individualité consciente d'elle-même et des autres ; comme un être qui devient conscient à travers le « contact social avec soi-même » saisi comme « un cas particulier de l'expérience sociale »[434]. Dans le sens éducatif et scolaire, le fait de repenser les

---

[432] *Ibid.,* p. 128.
[433] Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », *op. cit.*
[434] Charbonnier, « Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygotski, la conscience comme liaison par Yves Clot », *op. cit.*, p. 152.

mécanismes ainsi que les rôles de l'autorité (discipline, obligations, devoirs, responsabilités) oblige à reconnaitre la société et ses institutions historiquement édifiées. À l'école, il est avant toute autre chose question d'apprendre la vie sociale, ses règles, ses valeurs et ses principes, pour pouvoir en faire partie et y faire face en toute connaissance de cause.

### 5.3 Les instruments sémiotiques : l'école et les apprentissages comme conceptualisation à plusieurs

Piaget répond au début des années soixante à la critique vygotskienne traitée dans la section précédente. Sur la question du défaut biologique, d'une rupture possible dans le développement individu-société menant à des illusions, il écrit que

> [l]'adaptation est un degré d'équilibre entre l'assimilation des objets aux structures des actions et l'accommodation de ces structures aux objets ; ces structures peuvent être innées ou en formation, ou bien elles peuvent se constituer à travers l'organisation progressive des actions. Il peut évidemment arriver que l'équilibre entre assimilation et accommodation prenne des formes qui ne sont pas assez adéquates, de telle sorte que les efforts d'adaptation aboutissent à des *erreurs systématiques*[435].

Il poursuit quelques lignes plus loin sur les illusions des perceptions (autant individuelles que scientifiques). Il suppose donc qu'il existe une progression des savoirs expérimentaux et que ces progrès conduisent à un abandon des « *erreurs systématiques* », suivant en cela un développement progressif de la logique et des rapports au monde. Entre l'individu et les avancées scientifiques, on rencontre le même hiatus évolutionniste que chez Spencer, « nous avons mis des siècles à nous libérer des

[435] Piaget, « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski », *op. cit.*, p. 122.

erreurs systématiques, des illusions causées par le point de vue immédiat, opposé à la pensée systématique "décentrée" »[436].

Sur le dernier point, le rapport historique du développement chez Piaget, qu'il soit individuel ou collectif, suit une voie relativement linéaire. L'humanité passe par différents moments polymorphes et il y a progression lorsque la vérité est obtenue par une suite de pratiques expérimentales et scientifiques éprouvées, validées, servant de point d'équilibre momentanément à la Raison. Cette approche, qui se veut dialectique, ne s'instruit que d'un rapport minoré thèse/antithèse/synthèse opposant les contraires. La dialectique opératoire de Piaget opère un changement de significations plutôt que de le faire vivre le sens des significations. Ceci empêche de réfléchir et d'atteindre la complexité contingente des rapports biologiques et culturels comme contradictions créatrices émergentes dans les sociétés à partir de ce rapport-au-monde vécu et pensé différemment selon les contextes et les époques[437]. Piaget revient sur son concept de représentation dans les années 1960, mais la représentation chez lui ne renvoie toujours pas à un processus de désignation ou à une dimension symbolique et langagière permettant d'introduire l'enfant à la vie sociale. La représentation demeure une « création d'images », sans jamais expliquer le sens du langage et sa portée transformatrice pour le développement. Bärbel Inhelder relate ce manque en ouverture de l'ouvrage de Ducret : « Mais il n'en demeure pas moins que la thèse interactionniste [individu-milieu] n'a pas été menée jusqu'à son terme […] J. J. Ducret prend acte de cette lacune qui a fait négliger à Piaget "l'étude du milieu, de son rôle non seulement accélérateur, mais aussi structurant dans la genèse des connaissances humaines" »[438].

---

[436] *Ibid*., p. 122-123.

[437] On peut lire Lucien Sève sur le traitement dialectique et les différentiations des approches piagétienne et vygotskienne : « Irréductible à la pure opposition, par exemple mécanique, la contradiction dialectique a donc pour contenu essentiel d'abord *l'unité indissoluble des contraires*, ensuite le *rôle moteur joué par le* "*travail du négatif*" ». Dans Sève, « Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski et Marx », *op*. *cit*., p. 246.

[438] Voir Bärbel Inhelder, « Préface », dans Jean-Jacques Ducret, *Jean Piaget savant et philosophe*, tome I, *op*. *cit*., p. x. Inhelder a écrit de nombreux ouvrages avec Piaget.

Ces précisions permettent ensuite d'introduire les perspectives vygotskiennes sur les rôles des instruments sémiotiques pour penser le développement des fonctions supérieures chez l'enfant.

Rappelons-nous avec Vygotski que « [c]'est de façon dialectique, c'est-à-dire en termes de continuités-ruptures, qu'il faut comprendre le passage de l'histoire naturelle à l'histoire des sociétés humaines »[439]. Les processus d'apprentissage éveillent l'esprit et le corps, l'intelligence et l'affect de l'enfant. L'acquisition du langage suit des voies irréductibles, à la fois internes et externes. Sans les rapports avec les autres, sans la communication, sans ressentir les sensibilités, le développement de l'enfant peut en être profondément altéré. Vygotski apporte une nuance essentielle pour reprendre la dynamique entre le développement biologique, ontogénétique et phylogénétique en reconnaissant l'importance des trois formes, sans perdre de vue et sans isoler leurs interactions perpétuelles au nom de l'objectivité expérimentale : « Considéré de ce point de vue, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il devient ainsi un moment constitutif essentiel du développement des caractéristiques humaines, non naturelles, acquises au cours du développement historique »[440]. C'est ici que Vygotski aborde les fonctions sociales de l'école. Si l'action est le mécanisme premier du développement chez Piaget, le langage est le mécanisme premier pour Vygotski. Cette orientation théorique lui fait dire que l'apprentissage précède le développement, que le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. Dans son travail sur les fonctions psychiques supérieures, Vygotski avance que chaque fonction apparaît deux fois dans le développement de l'enfant : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction

---

[439] Michel Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 21.
[440]Vygotski, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *op. cit.*, p. 112.

interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique »[441]. Par conséquent, le langage égocentrique, en tant que mécanisme organisant les efforts vers un but, aboutit au langage intérieur.

Les actions, les paroles, toutes les pensées suivent des chemins sinueux et variables à travers un contact permanent avec les autres. Comme l'entend Vergnaud, « la contingence est une idée complémentaire de celle d'adaptation : l'une ne va pas sans l'autre »[442]. Cette zone de contradictions entre les pratiques expérimentales et les pratiques de sens commun s'avère essentielle pour faire progresser les savoirs et pour établir une connaissance claire des enjeux collectifs. Comme l'explique Ducret, Piaget ne tient pas compte du milieu comme d'un espace potentiellement organisateur du développement de l'enfant, d'éveil, mais aussi de crises et de perturbations. La psychologie expérimentale du biologiste Piaget a fourni un « océan de données » sur le développement infantile et a ouvert la voie à d'autres considérations pour traiter de la représentation, de l'équilibre, etc., mais en ce qui concerne l'instruction, il semble que nous soyons en deçà de la réalité historique, symbolique et langagière :

> De cet ancrage découle une lecture des processus d'hominisation qui reste « sans histoire », quasi intégralement évolutionniste. S'il n'y a pas d'histoire chez Piaget, c'est qu'il n'y a pas à proprement parler de social, c'est-à-dire pas de cette dimension spécifiquement collective, faite d'enjeux de pouvoir, politique et économique, de confrontations de symboles, de conflits de valeurs, et en laquelle le mieux n'est pas toujours certain. Et s'il n'y a pas de social, c'est qu'il n'y a pas vraiment de langue, au sens saussurien de ce terme, c'est-à-dire pas de signes radicalement arbitraires (ou non naturels) au travers desquels se négocient et se renégocient en permanence les représentations sociales du monde et de soi[443].

---

[441] *Ibid*., p. 111.
[442] Vergnaud, « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », *op. cit*., p. 61.
[443] Bronckart, « La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget », *op. cit*., p. 35.

Avant de revenir sur les instruments sémiotiques de Vygotski et les fonctions supérieures, poursuivons un instant avec Bronckart pour montrer que la perspective évolutionniste de Spencer et de Piaget pose trois limites importantes à quiconque s'intéresse aux développements ontogénétiques et phylogénétiques. L'une des difficultés énoncées par Bronckart rejoint l'objet de notre thèse, puisqu'elle incorpore une dimension ontologique et normative dans l'application de cette théorie au champ éducatif et rééducatif : « Que faire, en pratique, pour orienter ou réorienter les apprentissages quand ces derniers ne seraient soumis qu'au déterminisme biologique ? Comment penser l'intervention formative à partir d'une théorie qui récuse tout rôle décisif aux modèles sociaux et aux discours »[444] ?

Cette manière d'interroger les réalités éducatives renvoie à la séparation-liaison entre le biologique, l'ontogenèse et la phylogenèse. Bien que le biologique et la phylogenèse fusionnent dans l'ontogenèse, que ces processus semblent unitaires dans le développement individuel, il importe de les différencier pour l'analyse psychologique des comportements supérieurs. Cette différenciation montre ensuite à quel point les instruments sociaux permettent de compenser les limites biologiques lorsqu'on les aborde à partir des activités des personnes. Reprenons un passage éloquent écrit par Vygotski sur lequel nous allons prendre appui par la suite :

> Le comportement d'un adulte contemporain, culturellement évolué, est le résultat de deux processus différents de développement psychique, si nous mettons pour quelques instants de côté le problème de l'ontogenèse, le problème du développement de l'enfant. Il y a, d'une part, le processus d'évolution biologique des espèces qui mène à l'apparition de « l'homo sapiens », de l'autre, le processus de développement historique à travers lequel l'homme primitif a évolué culturellement. Dans la phylogenèse, ces deux processus (biologique et culturel) apparaissent de façon séparée, comme deux lignes autonomes et indépendantes, constituant l'objet de deux disciplines différentes de la psychologie. Toute la particularité et la difficulté du problème du développement des fonctions

[444] *Ibid*., p. 36.

> psychiques supérieures résident dans le fait que les deux aspects sont fondus en un seul lors de l'ontogenèse et constituent alors réellement un processus unitaire, bien que complexe. Voilà pourquoi la psychologie de l'enfant n'a pas compris, jusqu'à présent, la nature effectivement particulière des formes supérieures du comportement[445].

C'est en ce sens que Vygotski remplace le concept de symbole à quelques reprises, à travers différents textes, par celui d'instrument technique ou par celui d'instrument psychologique : « Alors que l'instrument technique est tourné vers l'objet et le transforme, l'instrument psychologique est tourné vers soi et exerce son influence sur le psychisme propre »[446]. Ajoutons le fait que « Vygotski donne une liste, aujourd'hui connue, d'exemples d'instruments psychologiques : "Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, bref tous les signes possibles" »[447]. Vygotski demeure très près de Hegel. Il veut saisir le réel effectif à l'aide d'une analyse de la condition symbolique humaine. C'est aussi parce que l'expérimentalisme scientifique en psychologie permet d'établir de nouveaux rapports normatifs qu'il voulait démontrer l'inanité et les insuffisances des vérités cliniques. En d'autres mots, Vygotski examine les productions humaines dans le but de concevoir comment l'outil (social, historique, symbolique, signifiant) sert et transforme le monde et les individus. Ces outils répondent à des besoins culturellement et historiquement établis de production de sens et de cohésion dans les structures culturelles et individuelles saisies dans leur ordre d'apparition.

Sur cette question du sens de l'histoire et de ses contingences, nous avons vu de quelle façon Spencer sépare la psychologie subjective et la psychologie objective. Cet héritage de la psychologie associationniste chez Spencer, mécanique et organique chez

---

[445] Vygotski, « Les bases épistémologiques de la psychologie », *op. cit.*, p. 37-38.
[446] Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en* éducation, *op. cit.*, p. 24.
[447] *Ibid.*, p. 24-25.

Ribot, métaphysique chez James, génétique et structuraliste chez Piaget, est récusé par Vygotski qui y voit une erreur épistémologique typiquement positiviste :

> Pour la psychologie subjective, le but principal de la recherche expérimentale était d'isoler, par voie d'abstraction, les éléments premiers, indivisibles, de l'expérience […] La psychologie objective, pour sa part, ne reconnaît pas d'autres méthodes pour l'analyse d'une unité complexe que la réduction à des éléments simples. La réflexologie ferme les yeux devant les caractéristiques qualitatives des formes supérieures de comportement. […] Les processus du comportement sont tous indistinctement réduits à des chaînes de réflexes, différenciées uniquement par la longueur et le nombre de liens qui les forment et qui dans certains cas sont inhibés dans leurs aspects extérieurs[448].

Les crises de la psychologie apparaissent congénitales à cette science. Vygotski est convaincu que la dialectique appliquée à la science psychologique permet de renverser les obstacles de la séparation artificielle : « Une autre question est que pour décrire les faits nous devons utiliser des concepts qui correspondent à la nature de ces faits, et l'avantage d'une conception dialectique de cette question, c'est que pour elle l'inconscient n'est ni psychique ni physiologique, mais qu'il est psychophysiologique ou, plus exactement, psychologique »[449]. Autant la réflexologie de Pavlov que son pendant béhavioral font l'objet de sa critique[450]. Vygotski critique également sur la même base épistémologique les tenants d'une psychologie idéaliste à qui il manque la raison scientifique et expérimentale de la vie réelle. La volonté individuelle et la conscience ne se réduisent pas aux réflexes conditionnés, aux émotions comprises dans leur activation entre le « j'ai pensé et j'ai fait ». Elle s'enracine à l'origine « dans

---

[448] Vygotski, « Les bases épistémologiques de la psychologie », *op. cit.*, p. 27-28.
[449] Vygotski, « Psychisme, conscience, inconscient », *op. cit.*, p. 118-119.
[450] « C'est pourquoi Spencer représente sans doute davantage que Darwin une des sources d'inspiration des théories mécanistes plus générales cherchant plus tard à expliquer la totalité des comportements animaux en termes de réflexes (ou de tropisme). […] Spencer sera par ailleurs loué par Ivan Pavlov, qui, on le sait, distinguera réflexes absolus, inévitables si ce n'est par épuisement mécanique, et réflexes non absolus, susceptibles de cesser de se manifester par la répétition du stimulus (habituation). » Dans Jean-Claude Dupont, « Réflexe, instinct et intégration nerveuse chez Spencer », *op. cit.*, p. 132.

l'expérience, [dans] son caractère second et, par conséquent, [dans] son conditionnement psychologique par le milieu. L'être détermine la conscience. Cette loi [de Pavlov] peut ici, si on la retravaille un peu, prendre pour la première fois un sens psychologique précis et révéler le mécanisme même de cette détermination »[451].

À la suite de Janet, Vygotski formule une autre séparation épistémologique pour saisir le développement de l'enfant à partir des liaisons sociales. Selon lui, le développement ontogénétique passage de l'interpsychique à l'intrapsychique et non l'inverse. Les limites du biologique ne sont jamais déterminées une fois pour toutes et à différents moments du développement de l'enfant doivent correspondre différents types d'interventions lui permettant tant bien que mal de s'approprier son milieu. Soulignons que l'appropriation est plus qu'une intégration et réclame des gestes, des interventions « correctrices ». Permettre le passage d'une perception non conceptuelle propre aux limites de la maturation de l'enfant vers une conscience des concepts et à l'appropriation des signes (langage, écriture, art, mathématiques, etc.), oblige à reconnaître l'existence d'une *conceptualisation à plusieurs* :

> L'invention d'un outil, la lente élaboration d'un système de communication (langage oral ou langage écrit), élaboration des systèmes de repérages dans l'espace et le temps, etc. nécessitent des chaînes d'actions qui se déroulent d'abord sur un plan inter-psychique avant d'être reconstruites (pour certaines tout au moins) sur un plan intra-psychique. Les règles qui régissent les activités des partenaires se construisent progressivement au cours de la pratique. Elles ont pour origine les accords passés entre eux afin de rendre leur action de plus en plus efficace. Ceci n'exclut pas, loin de là, l'initiative individuelle[452].

Dans un autre passage, où nous rapprochons Vygotski de la théorie anthropologique de Leroi-Gourhan et de Canguilhem, Brossard explique que l'outil est un moyen social de

---

[451] Vygotski, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », *op. cit.*, p. 89
[452] Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en* éducation, *op. cit.*, p. 37.

construction des interactions : « L'outil en tant qu'il appartient à un contexte et qu'il se définit par des règles d'usage suscite des formes d'actions, mais il ne les contient pas. Mettre l'activité sous la dépendance entière de l'outil conduit à un "objectivisme" de la culture. Inversement décrocher l'activité des formes culturelles historiquement créées conduit à un subjectivisme »[453]. Si plusieurs éléments de sa théorie instrumentale semblent aujourd'hui « dépassés », il n'y a rien dans sa théorie de la connaissance qui ne nous questionne pas à nouveau sur le monde d'aujourd'hui et sur le fait de vivre dans des milieux opérants qui répondent à structures particulières de la normalisation.

Enfin, il considère que le concept de structures appliqué indifféremment aux formes de comportements et à la vie psychique ne permet pas d'établir de différences notables entre le biologique et le culturel :

> Ainsi, à nouveau, « tous les chats sont gris » à la lumière, ou mieux, dans l'obscurité de la structure : avec la seule différence qu'une loi éternelle de la nature, la loi de l'association, est remplacée par une autre loi de la nature, toute aussi éternelle, celle de la structure. […] Le concept de structure trouve lentement son chemin dans la physiologie de l'activité nerveuse, puis encore plus profondément dans la physique, et ainsi ce qui est historique (tout phénomène culturel est par nature historique) se confond encore une fois avec ce qui est naturel, ce qui est naturel avec ce qui est instinctif[454].

Voilà donc le nœud d'un problème qui n'est toujours pas réglé. Depuis les années 1970-1980, l'approche psychologique par le traitement de l'information s'inscrit dans la neuropédagogie et dans ce genre de déterminismes des fonctions neuronales. La partie expérimentale de cette technoscience saisit le biologique par la constatation d'un arrêt de développement ou d'un retard développemental et il semble qu'elle a les coudées franches. Vygotski nous invite déjà au cours des années 1920 à

---

[453] *Ibid*., p. 39.
[454] Vygotski, « Les bases épistémologiques de la psychologie », *op. cit*., p. 35.

ne pas réduire le vivant à des artifices mécanistes et organicistes. C'est aussi à partir des considérations évolutionnistes que les mécanismes et les rôles de l'autorité ont décliné pour n'être acceptés qu'à travers un autoritarisme médical sans projet social clair autre qu'une volonté de contrôle technocratique.

Il faut ajouter que le jeu et les règles semi-normatives sont d'une grande pertinence et d'une grande importance dans la théorie de Piaget, puisqu'il semble pour Piaget qu'il s'agisse du seul mode d'être possible de l'enfant « enfermé » dans le langage et la pensée égocentrique[455]. Dans ses *études sociologiques*,

> Piaget cherche à montrer que la réciprocité normative est analogue à la réversibilité opératoire : la norme d'équilibre des valeurs éthiques équivaut aux normes de cohérence sur le plan des opérations cognitives, ce qui l'amène à dire que « la morale est une logique de l'action comme la logique est une morale de la pensée ». L'homologie du développement logique et du développement moral signifie que dans les deux cas le psychisme évolue vers des structures de plus en plus générales, complexes et réversibles[456].

N'est-ce pas ce que Vygotski entend critiquer lorsqu'il aperçoit que la « structure » piagétienne devient une loi de la nature au même titre que la précédente loi associationniste de Spencer ? Cette manière qu'a Piaget d'associer la morale et la logique répond à un idéal qui ne se rencontre pas forcément, selon nous, dans les pratiques éducatives et scolaires. L'aspect logique prend trop d'importance dans la théorie piagétienne à cause justement de la structure de sa théorie et de son approche génétique de l'épistémologie[457].

---

[455] Évidemment que le jeu pour l'enfant (et même pour les adultes) est central à sa vie intellectuelle et affective. Nous pensons néanmoins que les analyses de Winnicott et de Wallon jettent un regard différent sur le social de l'enfant d'un point de vue normatif et qu'il faut en tenir compte en éducation. Voir Winnicott, *Jeu et réalité*, *op. cit.*, ainsi qu'Henri Wallon, « Le jeu chez l'enfant », *Psychologie et dialectique*, Paris, Messidor, 1990, p. 148-164..

[456] Fedi, *Piaget et la conscience morale*, *op. cit.*, p. 11.

[457] Bien que l'on sache à quel point le concept de l'épigenèse comme histoire du développement est important dans la théorie piagétienne, le développement logique comme aboutissement par phases des

Si la science est une production de significations, au sens fort du terme, c'est que les sociétés modernes réclament des explications aux scientifiques. Or, « [i]l nous faudra donc bien reconnaître un jour qu'il n'est ni nécessaire ni suffisant, pour qu'un savoir soit vrai et juste, qu'il soit scientifique. Au sein du savoir, les frontières de la science ne sont ni à renforcer, ni à déplacer, mais à abolir »[458]. Il faut aussi dire que le développement de l'enfant ne colle jamais complètement aux réalités scolaires :

> Le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école. C'est pour cela que les tests sur les résultats obtenus à l'école par l'enfant ne reflètent jamais le cours effectif de son développement. De fait, des rapports dynamiques d'interdépendance s'instaurent entre développement et apprentissage, rapports qu'on ne peut exprimer en une formule théorique artificielle, aprioriste, donnée une fois pour toutes[459].

La conquête clinique de l'objectivation scientifique en psychologie, dans le but de rendre compte de l'intelligence enfantine, est demeurée enchaînée aux tests et aux opérations. Le problème et les limites de ces tests apparaissent clairement avec la pédagogie, puisque l'art pédagogique semble insuffisant pour faire face aux déterminismes normalisateurs de types comportementalistes ou neuropédagogiques[460]. Un commentaire de Bronckart est particulièrement éclairant pour appuyer le propos :

> Ce statut de la pédagogie comme « champ d'application » de disciplines fondamentales constitue un paradoxe, qui est particulièrement clair dans le

---

stades de la pensée adopte l'allure d'une détermination « commune », « normale », puisqu'elle serait inscrite biologiquement dans le développement du sujet. La ligne est mince entre affirmer, par exemple, d'un côté, que la logique (mathématique, formelle, opératoire) soit culturelle ou de l'autre, qu'elle est neurophysiologique, isolable dans l'organe cerveau et qu'on peut intervenir et stimuler artificiellement ces zones cérébrales par l'expérimentation technoscientifique (nous anticipons sur les contenus de la partie C).

[458] Jean-Marc Lévy-Leblond, *L'esprit de sel. Science, Culture, Politique*, Paris, Fayard, 1981, p. 28.

[459] Vygotski, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *op. cit.*, p. 116.

[460] Dans le domaine de l'éducation et de l'instruction, il convient de parler de la neuropédagogie et non pas de la neuro-anatomie ou de la neurochirurgie.

> domaine de la psychologie cognitive : les expériences sont réalisées (la plupart du temps) en situation scolaire, sans que soient pris en considération les aspects socio-institutionnels de cette même situation ; les données recueillies sont ensuite analysées dans les cadres d'une psychologie universalisante et a-sociale, et elles sont enfin ré-injectées dans le milieu scolaire, au titre de données fondamentales (d'éléments de « compétence ») évidemment soumises aux aléas de tout fonctionnement effectif (c'est-à-dire de toute « performance »)[461].

Avant de travailler le concept de normalité au chapitre 6, nous constatons, jusqu'à présent, que les sciences psychologiques et sociologiques sont divisées, depuis Spencer, entre les approches biologiques du comportement et les approches socioculturelles. Le psychologue Vygotski adhère à la perspective sociohistorique et considère que l'autorité, l'intervention humaine, la collaboration entre les personnes ne se réduisent pas à une détermination biologique. Il rejoint Durkheim et Freitag sur l'importance des liaisons symboliques pour comprendre le développement individuel et social. D'un autre côté, le social de Spencer et de Piaget est divisé, il est libéralisé. Ces enjeux épistémologiques soulèvent une autre contradiction entre l'éducation moderne et l'éducation traditionnelle. Pour les évolutionnistes, nous l'avons vu plus spécifiquement avec Spencer et Piaget, la tradition réfère à des sociétés militaires, centralisées, dominées par des maîtres et des rois. Ce regard anthropologique n'est pas celui des philosophes de la modernité. Il s'agit plutôt d'une posture morale de convenance. La morale des civilisés apparait avec l'esprit scientifique et les technosciences. Il existe donc chez les évolutionnistes une double modernité pour laquelle les philosophies de Kant ou de Hegel, par exemple, doivent être situées dans la tradition autoritaire.

Dans le domaine de l'éducation, cet évolutionnisme a pris le dessus sur toutes autres considérations de types autoritaires. Bien que l'autorité ne soit pas un rapport de force, toutes interventions deviennent des formes de contrôles et d'empêchement pour

---

[461] Jean-Paul Bronckart, « Vygotski, une œuvre en devenir », *op. cit.*, p. 19.

Spencer et pour Piaget. Nous pensons que cette dominante évolutionniste est toujours présente et légitime différents programmes proposés pour les sociétés du XXIe siècle. Par contre, l'évolutionnisme et le refus de l'intervention occasionnent d'autres problèmes. Il n'est pas surprenant de constater que des penseurs comme Spencer et Piaget ne se soient jamais intéressés à l'anormalité ou aux défauts des enfants. Leur projet libéral et évolutionniste est un progrès en soi. À partir de ces perspectives naturalistes, les sciences psychologiques et les sciences cognitives ont tenté de comprendre la normalité affective et intellectuelle par des outils, des tests. Les traits de la normalité deviennent des traits communs et tout ce qui sort de la moyenne est perçu comme en carence. Dans une époque où la médicalisation du social est si dominante, il importe de s'interroger sur les conséquences épistémologiques des modélisations scientifiques prétendant que la nature fait toujours les choses pour le mieux. L'éducateur a la responsabilité de s'intéresser à l'enfant et à ses développements. Les diagnostics d'anormalité ou de troubles comportementaux ne permettent pas d'apprendre. Dans le prochain chapitre, nous rappelons l'histoire du concept de la normalité pour comprendre comment les processus de normalisation des humeurs et des conduites ont profondément altéré les activités scolaires depuis plus d'un siècle.

# CHAPITRE VI

## L'INTELLIGENCE ET LES TESTS CLINIQUES : COMPRENDRE LA NORMALITÉ PAR LA NORMALISATION

Nous montrons dans ce sixième chapitre que les tests rendent possibles certaines vérités appropriées à ces tests, mais qu'il est idéologique de prétendre comprendre la vie psychique et affective complète à partir d'un déterminisme clinique de type comportementaliste. Piaget écrit au début des années 1960 que certains déséquilibres pouvaient provoquer des carences, des limites, mais ce psychologue évolutionniste n'approfondit pas la question des déséquilibres situés entre le développement de l'enfant et les milieux scolaires. Avec Vygotski, l'histoire culturelle prend une place fondamentale pour observer le développement. Cette posture épistémologique l'autorise à comprendre les rapports entre un sujet et son milieu comme une dynamique produite/productive de nouvelles significations. Il est pertinent d'affirmer avec lui qu'un milieu aliéné conduit le sujet à l'aliénation. Pour vérifier ces différentes conceptions de la vie psychologique, Vygotski propose de comprendre la conscience « se faisant » et non pas la conscience fixée ou photographiée par des tests cliniques. Cette manière de concevoir la réalité unitaire du sujet dans les écoles peut être représentée dans ce qu'il nomme la zone de développement proche (ZDP). La ZPD influence et dérange l'équilibre précaire de la biologie. Toujours insérée dans les interventions humaines, elle permet de construire en éducation des mécanismes compensatoires pour aider l'enfant normal, en défaut ou handicapé. Vygotski expose le risque que la compensation puisse être poussée vers le haut ou vers le bas. Les responsabilités éducatives sont d'autant plus importantes dès lors que l'on prend

conscience des rôles et de l'importance d'intervenir pour ne pas enfermer l'enfant dans sa nature incomplète. Pour Vygotski, il n'y a pas de constance dans le développement de l'enfant. Ceci lui fait dire que la normalité comportementale est une vue de l'esprit, qu'il s'agit d'un conditionnement pour obliger la rectitude. Vygotski considère que cette violence, qui se veut scientifique, clinique et politique, empêche les psychologues de comprendre les développements humains. Le paradoxe est d'autant plus visible que la posture biologique de Spencer et de Piaget, notamment, réduit l'autorégulation a des mécanismes d'autocorrection.

La biologisation du caractère et la médicalisation des conduites sont des problèmes connus et discutés dans les sociétés du XXI^e^ siècle. Comme l'explique Supiot, cette normativité s'avère aussi une programmation des conduites et des humeurs sociales dans le but de normaliser les attitudes collectives autour de normes qui n'ont rien de naturel. Le concept de normalité, qui a fait couler beaucoup d'encre, depuis plus d'un siècle, permet de comprendre les apories et les illusions d'une puissance biomédicale établissant des normes de ce qui serait normal ou non. La médicalisation des humeurs, des attitudes et des conduites se veut à la fois objet de sciences et objet de désir pour les individus en perte d'équilibre. Après avoir exposé dans la première section le contexte dans lequel apparaissent les concepts de normalité, d'anormalité ainsi que leurs limites explicatives du genre humain, nous nous penchons dans la deuxième section sur la normalité intellectuelle et affective dans les sociétés occidentales. Nous séparons ensuite cette seconde section en trois points. D'abord, nous reprenons les théories de Binet et de Simon. Avec eux apparaissent les tests de l'intelligence pour intégrer les enfants anormaux dans des classes spécialisées. Ensuite, nous revenons à nouveau à Piaget afin de comprendre sa théorie épistémologique de l'affectivité et de l'intelligence. Dans un troisième temps, ces différentes analyses historiques et cliniques se croisent dans la critique vygotskienne autour de la science de la défectologie. Cette manière de procéder nous mène dans la dernière section à comprendre comment les interventions en milieux scolaires varient toujours entre

l'intervention et la non-intervention, entre le normal et l'anormal, à partir des performances et des symptômes observés en classe.

Si Spencer énonce une moyenne des imperfections des individus vivant dans la société – ce qui lui permet d'expliquer la pauvreté et les échecs individuels de gens moins bien nantis du point de vue de la nature –, il ne semble pas que la compréhension du développement enfantin soit si différente de nos jours. Nous expliquons toujours les sensations par les sensations, la conscience par la conscience, dans le giron du positivisme et de ses réductionnismes. Certaines structures sont programmées dans les sociétés occidentales. À partir de celles-ci, nous cherchons à accorder une valeur ou un sens aux séparations entre la personne normale et la personne anormale. Pour arriver à dresser un portrait cohérent de ces enjeux normatifs dans les milieux scolaires, nous mobilisons les théories de Vygotski et de Canguilhem pour critiquer les pratiques scientifiques de ces tendances évolutionnistes.

## 6.1 L'éducation moderne et la normalité « programmée » de l'enfant

Le terme de normalité n'est pas univoque. Ce qui est normal doit nécessairement correspondre à des attentes normalisatrices. En tentant de se réapproprier les remarques de Canguilhem dans son livre *Le normal et le pathologique*,

> l'anomalie, qui provient étymologiquement de *an-omalos*, est aussi un concept normatif que l'on ne peut comprendre, en science (objectivement), que lorsqu'il entre dans la conscience (subjectivement). L'anomalie (*an-omalos*) n'est pas l'anormal (*a-nomos*, c'est-à-dire *loi*). L'*anomalie* réfère toujours au vivant et à la conscience de sa vie en comprenant tout ce qui la rend possible et tout ce qui

> l'entrave. L'anomalie est variable et constitutionnelle, elle est interprétée quant à ses effets[462].

La normalité est un concept étranger à la personne. Ce n'est pas qu'un concept statique, mais bien « dynamique et polémique » :

> Quand on sait que *norma* est le mot latin que traduit l'équerre et que *normalis* signifie perpendiculaire, on sait à peu près tout ce qu'il faut savoir sur le domaine d'origine du sens des termes norme et normal, importés dans une grande variété d'autres domaines. Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné, dont la variété, la disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger. Concept polémique, en effet, que celui qui qualifie négativement le secteur du donné qui ne rentre pas dans son extension, alors qu'il relève de sa compréhension[463].

On doit opposer la normalité à l'anormalité par une sorte de polarité si l'on veut comprendre comment, depuis le XIX^e^ siècle, notamment avec les études et les pratiques de Claude Bernard, les perspectives médicale et psychologique[464] tentent toutes deux de répondre à des besoins de contrôle de la vie, mais surtout de la pathologie :

> Toujours est-il qu'en individualisant la norme et le normal nous semblons abolir les frontières entre le normal et le pathologique. […] Quand un individu commence à se sentir malade, à se dire malade, à se comporter en malade, il est passé dans un autre univers, il est devenu un autre homme. La relativité du normal ne doit aucunement être pour le médecin un encouragement à annuler dans la confusion la distinction du normal et du pathologique[465].

---

[462] Auclair, *La bio-logique du nouveau management à l'école*, *op. cit.*, p. 22.
[463] Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 2015, p. 227.
[464] Michel Foucault, *Maladie mentale et psychologie*, Paris, PUF, 2015.
[465] Canguilhem, « Le normal et le pathologique », *op.cit.*, p. 212-213.

La normalité peut tantôt être considérée comme variation quantitative, tantôt comme un idéal à atteindre. Partout, c'est la relativité du normal qui est la règle. Dans les faits, déterminer la normalité comme une cible valable pour tout le monde, c'est un projet politique au nom de la rectitude. La normalité ne nécessite pas son effet comme une loi de la nature ou une anomalie pouvant être observée à partir de leurs conséquences externes. Nous entendons que la causalité n'est pas la même chose qu'une implication : « Une norme, en effet, n'est la possibilité d'une référence que lorsqu'elle a été instituée ou choisie comme expression d'une préférence et comme instrument d'une volonté de substitution d'un état de choses satisfaisant à un état de choses décevant »[466]. Cette question de la préférence est centrale pour tout projet politique et ceci rejoint le sens du chapitre précédent quant aux choix théoriques du chercheur, mais encore, dans les sociétés modernes, quant aux rapports techniques et instrumentaux du positivisme cherchant à observer pour comprendre et à comprendre pour agir[467]. Cette attitude n'est pas derrière nous, elle est en nous.

Dans le domaine médical, et souvent en psychologie expérimentale ou clinique, l'observation d'un symptôme ouvre sur divers diagnostics. Il existe pourtant tout un monde de différences entre une pathologie du corps et une psychopathologie. La considération biomédicale des symptômes observables devient dans le second cas une orientation des pratiques, plus qu'une vérité établie et invariable :

> N'oublions pas, en effet, que dans les conditions humaines de la vie des normes sociales d'usage sont substituées aux normes biologiques d'exercice. […] S'il est donc vrai qu'une anomalie, variation individuelle sur un thème spécifique, ne devient pathologique que dans son rapport avec un milieu de vie et un genre de vie, le problème du pathologique chez l'homme ne peut pas rester strictement biologique, puisque l'activité humaine, le travail et la culture ont pour effet immédiat d'altérer constamment le milieu de vie des hommes[468].

---

[466] Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, op cit., p. 228.
[467] Michel Foucault, *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 2003.
[468] Canguilhem, « Le normal et le pathologique », *op. cit.*, p. 209.

Ce que nous nommons la normalité programmée de l'enfant renvoie à ces questions à la fois scientifiques et politiques. En effet, nous étudions de plus en plus les symptômes comme des carences, des difficultés ou des troubles sans questionner les milieux extrêmement changeants dans lesquels les personnes vivent, pensent et agissent. L'école est l'un de ces lieux. Or, même en prenant en considération le milieu de la personne pour comprendre sa subjectivité, que cette personne soit malade ou non, l'appréhension totale et unifiée de ce qu'est le normal dans le champ médical n'existe nulle part. Le pathologique n'est pas l'absence de normes, mais la présence d'autres normes. Le pathologique n'est pas le contraire du normal, c'est un autre état. Si le milieu change et modifie les conditions de la stabilité émotive et relationnelle des enfants, c'est inévitable que l'enfant y recherche certains points d'appui : « l'adaptation n'est pas pensée comme une adaptation spécifique à des conditions locales déterminées, mais bien comme une marge de manœuvre par rapport au milieu, comme une indépendance relative du vivant à l'égard du milieu »[469]. En suivant Merleau-Ponty dans son ouvrage *La structure du comportement*, Canguilhem écrit qu'un « organisme n'est donc jamais égal à la totalité théorique de ses possibilités »[470]. Le milieu est dérangeant, il est stimulant, mais en aucun cas l'individu ne s'y déplace comme s'il était complètement séparé des conditions d'intégration ou d'exclusion lui permettant de s'y adapter ou, plus simplement, de s'en accommoder.

L'autonomie est justement cette marge de manœuvre que l'on dégage suite à des actions. De plus, l'adaptation ne peut jamais être le seul fait de la volonté individuelle. La personne n'est pas mise entre parenthèses de sa condition socioculturelle et doit toujours subir son milieu tant bien que mal ; selon Canguilhem et Merleau-Ponty, « le laboratoire est un milieu bien particulier qui place le vivant dans une situation pathologique. En effet, pour pouvoir mettre au point une "physique du vivant", il faut

---

[469] Marie Gérard, « Canguilhem, Erwin Strauss et la phénoménologie : a question de l'organisme vivant », *Bulletin d'analyse phénoménologique*, vol. 6, n° 2, 2010, p. 129.
[470] Canguilhem, « Le vivant et son milieu », *op. cit.*, p. 187.

l'étudier dans son milieu naturel afin de pouvoir étudier les comportements qui sont les siens et qui dessinent un monde qui n'appartient qu'à lui »[471]. Vygotski ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est »[472]. Comme pour le laboratoire, nous pensons que les établissements éducatifs sont des milieux bien particuliers à contenus et à existences variables. Les formes discriminatoires y sont observables selon les milieux (le rural ou l'urbain), mais aussi selon l'accès plus général aux ressources disponibles. Dans ces milieux à géométrie variable, observer l'enfant dans ses apprentissages en décortiquant et en fragmentant ses diverses performances relève d'une volonté de programmation qui vise un certain idéal normatif de la réussite. L'école doit apprendre à l'enfant le véritable sens de la vie sociale pour le préparer adéquatement, pour lui permettre de s'approprier son milieu afin d'y faire face en tant que sujet. Si ce processus éducatif manque à l'appel intergénérationnel, il y a forcément programmation des conduites à partir d'attentes externes. La plupart du temps,

> en parlant de conduites ou de représentations anormales, le psychologue ou le psychiatre ont en vue, sous le nom de normal, une certaine forme d'adaptation au réel ou à la vie qui n'a pourtant rien d'un absolu, sauf pour qui n'a jamais soupçonné la relativité des valeurs techniques, économiques, ou culturelles, qui adhère sans réserve à la valeur de ces valeurs qui, finalement, oubliant les modalités de son propre conditionnement par son entourage et l'histoire de cet entourage, et pensant de trop bonne foi que la norme des normes s'incarne en lui, se révèle, pour toute pensée quelque peu critique, victime d'une illusion fort proche de celle qu'il dénonce dans la folie[473].

Cela dit, il faut convenir que les projets de dépistages systématiques dont les sociétés contemporaines sont friandes, dans le but de prévenir, de guérir, de réduire les risques, de rectifier ce qui n'est pas droit comme une formule mathématique, relèvent d'un

---

[471] Gérard, *op. cit.*, p. 130.
[472] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 37.
[473] Canguilhem, « Le normal et le pathologique », *op. cit.*, p. 216.

programme politique bien précis. Ce projet général, c'est celui d'une volonté de puissance contenant les pulsions, les craintes, les débordements et les conduites quotidiennes dans leurs contextes scolaires, familiaux ou professionnels. Or les discours des scientifiques ne sont pas les actes de la science. S'il y a légitimité du médical et acceptation sociale pour un contrôle des humeurs, n'est-ce pas parce que les pratiques technoscientifiques propres au domaine médical rendent possible l'explication, voire la compréhension de certains phénomènes sociaux demeurés inexplicables sans cette illusion d'une conquête de l'objectivité ?

C'est une demi-vérité de dire que chacun a le choix entre le contrôle biochimique, la thérapie cognitivo-comportementale ou la thérapie psychopathologique de la psychanalyse, alors qu'il ne semble pas y avoir d'autres solutions possibles que de rectifier ce qui cloche rapidement pour éviter le risque d'une excommunication de la société (perte d'emploi, relations difficiles avec les proches, etc.). Reprenons ce passage de Kojève sur la perte spatio-temporelle causée par la rupture opérée dans les cadres évolutionnistes entre le passé et le présent :

> Or l'Avenir, *séparé* du Présent, est une pure abstraction privée de toute « substance » métaphysique. Et ceci se traduit dans le plan de l'existence humaine et politique par le fait que l'Autorité de Chef, *isolée* de celle de Maître, prend un caractère « utopique » : la législation *séparée* de l'exécution construit une « Utopie » sans attache avec le Présent (c'est-à-dire la *réalité*) qui, par suite, n'arrive pas à se *réaliser* (c'est-à-dire à se *maintenir* dans le Présent) et entraîne dans sa ruine l'Autorité qui l'a produite ; et, avec elle, l'État lui-même sous sa forme « séparée ». Quant au Présent, il se « déshumanise » dans la mesure où il se détache de l'Avenir[474].

[474] Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit.*, p. 158.

N'est-il pas exact de constater que cette perte de repères vient aussi avec les déplacements de la légitimité accordée dans les instances humaines et dans la force de la liaison première rendue possible par le langage ?

Nous adoptons des pratiques médicales à qui la société demande des solutions pour rendre compte des faiblesses, des retards, des handicaps, des défauts, des déficiences, et ce, sans reconnaître la fragilité ontologique et les nombreuses variations de la psyché individuelle situées bien au-delà des techniques rectificatrices. L'angoisse de la santé parfaite conditionne les paramètres de l'acceptabilité sociale. L'incomplétude humaine n'est pas acceptée (non comprise parce que niée). Nous faisons alors osciller constamment la balance des jugements et des émotions selon le ressenti en contexte. Comme le dit si bien Canguilhem, pour la médecine contemporaine : « agir, c'est activer autant pour révéler que pour remédier »[475]. C'est ce qui justifie le mieux l'acte préventif si ce n'est cette volonté de prévoir la maladie pour en éviter les effets. Au sujet de la technicisation de la pratique médicale,

> l'étude des maladies d'un point de vue statistique, quant à leur apparition, à leur contexte social, à leur évolution, est précisément contemporaine de la révolution anatomo-clinique dans les hôpitaux autrichiens, anglais, français au commencement du XIX^e^ siècle. En bref, on ne peut refuser d'admettre l'existence d'une composante de nature sociale, donc politique, dans l'invention de pratiques théoriques actuellement efficaces pour la connaissance de la maladie. […] Ne doit-on pas également reconnaître des causalités d'ordre sociologique dans l'apparition et le cours des maladies elles-mêmes[476] ?

Certes, il apparait abusif de « confondre la genèse sociale des maladies avec les maladies elles-mêmes »[477], mais on ne peut pas faire comme si la perception du malade

---

[475] Georges Canguilhem, « L'idée de nature dans la pensée et la pratique médicales », dans *Écrits sur la médecine*, Paris, Seuil, 2002, p. 31.
[476] Canguilhem, « Les Maladies », *ibid.,* p. 41.
[477] *Ibid*., p. 43.

n'est pas devenue l'objet même des préoccupations médicales, notamment dans le domaine de la santé mentale :

> Le fait de vivre la maladie comme une déchéance, comme une dévalorisation, et non seulement comme une souffrance ou réduction de comportement, doit être tenu pour l'un des composants de la maladie elle-même. On se retrouve ici à la frontière nébuleuse de la médecine somatique et de la médecine psychosomatique, elle-même hantée par la psychanalyse. L'inconscient est ici en cause, comme le sont les techniques propres à le faire parler afin de savoir lui répondre[478].

Les transformations organisationnelles, structurelles des hôpitaux ainsi que des milieux hospitaliers répondent toujours, en partie, à des besoins socio-économiques et « thérapeutiques ». C'est en ces termes que Supiot, reprenant Gladys Swain et Marcel Gauchet, considère l'entretien psychothérapeutique comme les « nouvelles techniques de dépendance et de dépossession de soi. […] Cette conversion du sujet en objet réactif est une caractéristique plus générale de la gouvernance par les nombres »[479].

Enfin, avant de poursuivre et de lier la question cognitivo-comportementale à celle de la normalisation intellectuelle et affective, sur les limites de la technicisation médicale, nous reprenons le psychanalyste anglais Winnicott :

> Toute description de maladie psychiatrique comporte un chevauchement : les êtres ne se rassemblent pas scrupuleusement en groupes de maladies et c'est là ce qui rend la compréhension de la psychiatrie si difficile aux médecins et aux chirurgiens. Ils disent : « vous avez, vous, la maladie et nous, nous avons le traitement (ou nous l'aurons dans un an ou deux). » Aucune étiquette

---

[478] *Ibid*., p. 43-44. Nous renvoyons également vers un ouvrage en collectif fort intéressant intitulé *Les sciences humaines en médecine. La médecine dans les sciences humaines*, Mana, Université de Caen, numéro 6, 1999.
[479] Supiot, *La gouvernance par les nombres*, *op. cit*., p. 258.

> psychiatrique ne colle exactement au cas, et encore moins l'étiquette « normal » ou « en bonne santé »[480].

C'est ainsi que nous articulons l'idée d'une programmation comportementale des enfants autour du concept de la normalité. Par la suite, nous effectuons un bref détour par les analyses cliniques de Binet et Simon pour faire la lumière sur les processus politiques ayant mené à la normalisation infantile devenue un objet de contrôle au cours du XX^e^ siècle.

## 6.2 Les stades de développement et la « normalité » intellectuelle et affective attendue dans les sociétés complexes

Dans cette section, nous poursuivons les analyses de Canguilhem afin d'ouvrir la discussion sur le côté pratique et polémique des tests cliniques en milieu scolaire. Dans les études développementales, la corrélation entre l'âge mental et l'âge affectif prend souvent une importance variable, mais relève d'une constante scientifique pour expliquer des retards et des dysfonctionnements. Ce que l'on entend généralement par les stades du développement chez l'enfant n'est pas une chose fixe et univoque[481]. Rappelons que le simple fait de modifier certains paramètres dans les protocoles des expériences menées par Piaget a permis à Vygotski d'obtenir des conclusions complètement opposées. Nous avons vu que le concept de normalité développementale est avant tout un concept polysémique. Or, parler de normalité affective et de normalité intellectuelle renvoie à une conception unitaire, puisque ces « catégories » servent avant tout d'organisateur moral pour aborder les liens sociaux. Par exemple, l'école est

---

[480] Winnicott, *Jeu et réalité*, *op. cit.*, p. 250-251.
[481] Henri Wallon, *La vie mentale*, Paris, Messidor/Éditions sociales, 1982.

publique, sociale, et c'est bien par ses fonctions et ses rôles institués qu'elle est le lieu et l'objet par excellence de toutes les attentions biomédicales.

La première partie aborde la question de l'intelligence avec Binet et de Simon. Nous discutons notamment des « arriérés éducables » et des « arriérés non éducables » afin de comprendre leur classification clinique et les conséquences sociales de ces séparations. Nous reprenons ensuite Piaget concernant le développement affectif en lien avec le développement intellectuel. Nous menons l'analyse à l'aide d'un autre ouvrage de Xypas intitulé *Les stades du développement affectif selon Piaget*[482]. Nous nous penchons finalement sur la *défectologie* de Vygotski qui consiste en un véritable programme permettant de dépasser les catégorisations cliniques de la psychiatrie positiviste. Ces expérimentations renvoient dans le concret à des (re)structurations normatives et normalisatrices.

a) Les « arriérés éducables » et les « arriérés non éducables » de Binet et Simon

En reprenant Binet et Simon sur la question des tests de l'intelligence en regard de la performance scolaire, il faut d'abord spécifier que ces deux chercheurs ont été mandatés au début du XX^e^ siècle par la République française afin d'aider à organiser les institutions scolaires. Leur approche clinique de la conscience et de l'intelligence accorde une part importante à la recherche des facteurs cognitifs et culturels qui affectent les apprentissages[483]. Le but est d'offrir plus de moyens aux éducateurs et aux

---

[482] Xypas, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, Paris, L'Harmattan, 2001.

[483] Binet critique la conception de la conscience chez James lorsque celui-ci l'associe aux organes internes (un reflet d'états physiologiques) : « Les dix lignes du texte, je les ai écrites après la lecture d'un récent article de William James qui veut démontrer que la conscience n'existe pas, car elle résulte simplement de la relation ou de l'opposition qu'on établit entre une partie de notre expérience […] et une autre partie de notre expérience, le souvenir de notre personne ». Dans Alfred Binet, *L'Âme et Le*

établissements pour intégrer les élèves souffrant de pathologies. Comme l'explique Gould, Binet et Simon rejettent la thèse héréditaire des déterminations au sein de groupes et entre les groupes : « l'erreur consiste ordinairement à penser que si l'hérédité explique un certain pourcentage de variation parmi les individus à l'intérieur d'un groupe, elle doit aussi expliquer un pourcentage similaire de différence des moyennes de QI entre les groupes – Blancs et Noirs par exemple »[484]. La réception nord-américaine des tests de l'intelligence, notamment, est contraire à leurs valeurs[485]. Binet et Simon ne veulent pas non plus que leurs tests servent des intérêts malveillants ou d'étiquette indélébile pour définir une fois pour toutes les élèves selon leur âge mental et leurs défauts à partir d'un chiffre :

> L'intelligence, nous rappelle Binet, n'est pas une chose unique, mesurable, comme peut l'être la taille d'un individu. […] Les réticences de Binet étaient aussi d'ordre social. Il redoutait particulièrement que cet instrument, si l'on en faisait une entité, puisse être perverti et utilisé comme une étiquette indélébile, plutôt que comme un guide permettant de sélectionner les enfants ayant besoin d'aide. […] Mais il craignait plus encore ce que l'on a appelé depuis la « prophétie qui s'accomplit d'elle-même ». Plaquer une étiquette sur un enfant peut entraîner son instituteur à prendre une certaine attitude et l'enfant lui-même à adopter un comportement conforme à la prévision[486].

Binet écrit en 1911, dans un article de *l'Année psychologique*, que ce qui l'intéresse, c'est l'état présent, actuel de l'enfant :

---

*Corps*, Paris, Flammarion, 1918, p. 102. Ce propos rejoint la critique faite par Vygotski de la théorie des émotions et de la conscience de James et de Lange.

[484] Gould, *La Mal-Mesure de l'homme*, *op. cit.*, p. 193.

[485] Binet et Simon désirent que leur test puisse surtout être rendu utile à l'évaluation de difficultés en apprentissage de la lecture chez l'enfant pour l'accompagner de manière appropriée. Le chiffre de QI ne veut pas dire grand-chose selon Binet lui-même, l'intervention adaptée aux besoins est le point central des tests d'aptitudes. En ce qui concerne Goddard, Terman et Yerkes, ce sont les trois pionniers de la thèse héréditaristes aux États-Unis. *Ibid.*, p. 260-261.

[486] *Ibid.*, p. 188.

> Notre but est, lorsqu'un enfant sera mis en notre présence, de faire la mesure de ses capacités intellectuelles, afin de savoir s'il est normal ou si c'est un arriéré. Nous devons à cet effet étudier son état actuel, et cet état seulement. Nous n'avons à nous préoccuper ni de son passé ni de son avenir ; par conséquent nous négligerons son étiologie, et notamment, nous ne ferons pas de distinction entre l'idiotie acquise et l'idiotie congénitale. […] Nous nous bornerons à recueillir la vérité sur son état présent[487].

Binet et Simon doivent ainsi produire des analyses dans le cadre de commissions diverses sur la scolarisation des « déshérités de la nature » au moment où se met en place en France la Loi sur la laïcité de 1905 :

> La tâche était complexe : il s'agissait de déterminer les caractères auxquels se reconnaissent les diverses formes et les divers degrés de l'anomalie – d'établir, par une enquête générale, le nombre approximatif des enfants anormaux – de fixer les types d'écoles spéciales dont la création s'imposait – de dégager, au moins dans leurs grandes lignes, les procédés pédagogiques à employer – d'étudier la formation d'un personnel nouveau – de rechercher une répartition équitable, entre l'État, les départements et les villes, des dépenses nécessaires[488].

Par ailleurs, l'éducation pour les enfants anormaux sous la loi de 1909 se rattache à la création de classes de perfectionnement[489]. Avec les méthodes cliniques nouvelles de la psychologie scientifique, cette histoire des classes d'anormaux « éducables » ou

---

[487] *Ibid*., p. 189.

[488] Alfred Binet et Théodore Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Armand Colin, 1907, p. vii. Nous soulignons que la Loi de 1905 affirme la nécessité de séparer l'Église et l'État. Elle n'est pas directement liée à l'Instruction publique, mais elle oblige à repenser les interventions envers les « déshérités de la nature » qui étaient souvent le fait des représentants du clergé. La Loi de l'instruction obligatoire, soit la Loi Ferry pour une école publique et laïque, date de 1882. Aussi, nous parlons de classes d'intégration aujourd'hui plutôt que de classes de perfectionnement.

[489] Voir sur cette histoire des classes de perfectionnement l'article de Jacques Arveiller, « La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2009/1, vol. 42., p. 119-142. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-1-page-119.htm#pa16, le 4 janvier 2020. L'auteur montre que le projet des classes spéciales pour enfants anormaux est avant tout un projet d'aliénistes, de médecins, puis de psychologues cliniciens et non pas un projet d'éducateurs. Le passage du monde asilaire au monde scolaire fut avant tout un projet politique et corporatiste.

« non éducables » représente une lutte entre la médecine aliéniste et la psychologie clinique. À qui revient le rôle d'interpréter et d'encadrer ces processus pour l'intégration des anormaux dans les classes ? Pour Binet, il semble cohérent que le « langage médical applique le terme d'*anormal* à tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie pathologique »[490]. Les enjeux politiques et sociaux sont importants et les débats entre experts demeurent assez houleux et vindicatifs :

> Récemment, dit Binet, on a pu voir, dans divers congrès et diverses sociétés, des médecins fort bien intentionnés qui rédigeaient des programmes d'enseignement, comparaient la vertu éducative des sciences à celles des lettres et émettaient sans doute beaucoup d'opinions très sensées, mais auxquelles l'art médical n'a rien à voir. En ce qui concerne le choix des anormaux, on obéit au même préjugé. […] Le préjugé que nous signalons là est très tenace, et sans doute on aura beaucoup de peine à le vaincre, car il y a trop de gens qui ont intérêt à le maintenir afin d'en profiter[491].

Du côté des anormaux, selon Binet, malgré leur hétérogénéité biologique et sociale, le caractère négatif de la pathologie permet d'établir un trait commun analysable. Très près des thèses naturalistes, mais rejetant l'associationnisme de la psychologie spencérienne (sans s'en éloigner pour autant d'un point de vue normatif et moral), Binet et Simon expliquent les critères d'établissement de l'anormalité de la manière suivante :

> Après lui avoir montré qu'en principe l'enfant anormal est celui qui ne s'adapte pas, ou s'adapte mal, à la vie scolaire, on remarquera que les degrés de non-adaptation sont en nombre indéfini ; car il est absolument exceptionnel qu'un enfant même anormal ne s'adapte pas du tout et n'apprenne absolument rien à

---

[490] Binet et Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, *op. cit.*, p. 6. Les auteurs distinguent ensuite l'anomalie et la pathologie en disant de ce dernier état « [r]elève ainsi du pathologique ce qui porte atteinte à la santé de la personne ». *Ibid.*
[491] Arveiller, « La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé », *op. cit.*, p. 126.

> l'école ordinaire. Il reste donc à fixer le degré de retard ou de non-adaptation qui est reconnu nécessaire pour constituer un anormal[492].

Il faut donc établir une conception de l'état propre à un enfant anormal : « C'est que l'anormal ne ressemble nullement à un normal ralenti ou arrêté dans un moment de son évolution, il n'est pas inférieur en degré, il est autre »[493]. Regardons de plus près le projet de Binet dans son ensemble pour comprendre si c'était bel et bien son intention.

Si l'état de l'enfant anormal est un autre état, du point de vue de son développement et de son adaptation, comment justifier les mesures chiffrées de son intelligence autrement qu'en cherchant à produire une analyse utile à certains principes ou volontés qui lui sont externes ? C'est un problème lourd de conséquences de comprendre l'anormalité par ses aspects négatifs. Pour nous, il est clair que Canguilhem ne dit pas la même chose que Binet lorsqu'il écrit avec des mots pourtant similaires que la maladie provoque chez le sujet un autre état normatif. C'est la nature de l'enfant qui l'intéresse. Il n'est pas question de regrouper par unité négative caractéristique des enfants malades ou des enfants anormaux à partir de symptômes ou de traits physiques. Néanmoins, Binet met en garde contre l'effet pygmalion et le danger de produire le « mal » en l'identifiant comme une étiquette indélébile. En conceptualisant l'« anormal » comme un enfant « diminué », en le comprenant comme un « déshérité de la nature » tout en avançant qu'il est « autre », Binet le détermine tout de même à partir d'un pathos, d'un état, d'un manque et non pas à partir de sa nature proprement dite.

Les normes scientifiques de la psychiatrique et de la psychologie clinique limitent donc le réel à n'être qu'une valeur de vérité à l'issue d'une perspective

---

[492] Binet et Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, *op. cit.*, p. 62.
[493] *Ibid.*, p. 20.

appliquée dans l'ordre social. Binet n'est pas qu'un « psychoclinicien » désintéressé. Sa posture demeure porteuse d'une nouvelle légitimité politique. Cette légitimité renvoie forcément aux besoins politiques de fonder un programme directif déterminant l'anormalité comme un état à contrôler par des instances biomédicales. Toutefois, bien que cette politique normalise tendanciellement les comportements et les attitudes, elle ne se réduit pas à un économisme, mais fait partie du portrait d'ensemble, dont le but affiché est de découvrir les variations de la nature humaine. Pour Binet et Simon, l'anormalité correspond à une série de ruptures entre l'individu et la société. Pour ces deux auteurs, il faut reconnaître les traits distinctifs des anormaux et instaurer des pratiques pédagogiques permettant de répondre aux besoins particuliers de ces mêmes anormaux : « Qu'on y voie aussi une tentative, bien imparfaite sans doute, mais quand même utile, pour organiser ces enquêtes sociales, menées dans un esprit rigoureusement scientifique, qui deviennent aujourd'hui de plus en plus nécessaires pour contrôler les œuvres d'intérêt public »[494]. Si le positivisme spencérien se sert de l'accumulation des faits pour développer une loi unique de la vie et du monde physique, en admettant une part d'inconnaissable, le positivisme comtien est une philosophie plus générale qui a laissé ses traces dans les analyses sociopolitiques de Binet et de Simon[495]. Chez Binet, surtout, nous rencontrons ces influences républicaines :

> Bien que ce livre soit destiné spécialement à servir de guide pour l'admission des enfants anormaux, nous ne pouvons pas le commencer par un exposé des méthodes de recrutement. Il faut d'abord montrer à ces enfants, et indiquer leurs principaux caractères, intellectuels, moraux et scolaires ; il faut savoir aussi, dès à présent, et c'est très important, en quoi consiste un anormal, car de cette notion

---

[494] *Ibid*., p. 15.

[495] Nous renvoyons à la théorie canguilhemienne pour distinguer les positivismes de Comte et de Spencer : « De même, pour ce qui est de la notion "positivisme" de fait, il faut noter que Canguilhem prend soin de distinguer entre le "positivisme" au sens large qui estime que "les faits expérimentaux ne devraient rien à une théorie quelconque" […], et la pensée de Comte, beaucoup plus subtile, qui a "bien mis en lumière" que "les théories ne procèdent jamais de faits", mais seulement de "théories antérieures" ». Dans Jean-François Braunstein, « Canguilhem, Comte et le positivisme », F. Bing, J.-F. Braunstein et É. Roudinesco (sous la dir.), *Actualité de Georges Canguilhem. Le normal et le pathologique*, Paris, Synthélabo, 1998, p. 103.

> va dépendre tout le reste, l'organisation des écoles et surtout la pédagogie spéciale. Toute méthode pédagogique relève d'une doctrine, formulée ou inconsciente, qui lui sert de point de départ et de justification. On risquerait de tomber dans un empirisme aveugle, si on se contentait d'appliquer une méthode pédagogique sans rechercher la doctrine qui en est l'âme[496].

Encore une fois, les influences de la biologie sont manifestes en ce qui concerne les domaines de la psychologie et de la sociologie. Les troubles mentaux associés à des dysfonctions observées chez les sujets ou chez différents groupes sociaux deviennent des objets par excellence pour normaliser les pratiques professionnelles ou scolaires ainsi que les conduites quotidiennes[497]. Pour s'en convaincre, reprenons un passage de Binet et de Simon dans leur ouvrage *Les enfants anormaux* : « Il nous a semblé que l'examen d'instruction peut porter sur trois exercices qui sont facilement contrôlables : la lecture, le calcul et l'orthographe. […] Il est à peine besoin de dire que l'établissement de ce *barème de connaissances scolaires* résulte d'expériences précises. On a établi, pour chaque âge, la moyenne des connaissances de tous les enfants ayant cet âge, et disséminés dans l'école »[498]. La méthode clinique des tests de l'intelligence (QI) représente certainement une démarche technique et méthodique, mais elle est aussi à la fois systématique et polémique. En conséquence, il convient de reconnaître que les réponses obtenues à ces tests sont fiables seulement par rapport aux

---

[496] Binet et Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, *op. cit.*, p. 17.

[497] Ajoutons qu'il existe de nombreuses différences pour appliquer cette normativité clinique selon les cultures : « H. H. Goddard, qui y importa l'échelle de Binet en réifiant le QI considéré comme l'intelligence innée ; L. R. Terman, qui élabora l'échelle Stanford-Binet en rêvant d'une société rationnelle qui attribuerait les professions d'après les notes de QI ; R. M. Yerkes qui persuada l'armée de tester 1 750 000 d'hommes au cours de la Première Guerre mondiale, recueillant ainsi les données prétendument objectives qui justifièrent les thèses héréditaristes et aboutirent à la promulgation de l'Immigration Restriction Act de 1924, qui établissait des quotas d'entrée très stricts pour les parties du monde où sévissait ce fléau redouté, les mauvais gènes ». Dans Gould, *La Mal-Mesure de l'homme*, *op. cit.*, p. 194. Spencer tient les mêmes propos à son époque prétextant la nécessité de ne pas affaiblir la race anglaise.

[498] Binet et Simon, *Les enfants anormaux : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, *op. cit.*, p. 82.

instruments utilisés et à ce que l'on s'attend à y trouver. L'enfant s'y retrouve pourtant comme un sujet pathologique avant même d'avoir subi quelques tests que ce soit.

Toute la légitimité des résultats répond à une réalité exprimée et légitimée politiquement et normativement par l'intermédiaire de ces tests. Dans le cas des tests de QI, les fonctions sociales des résultats sont claires : il s'agit de marquer à partir d'une corrélation mathématique dite fiable, à tout le moins récurrente, les différences intellectuelles et cognitives des sujets étudiés. Binet et Simon l'expriment avec justesse et justifient la finalité et l'autorité expérimentale de leur méthode :

> Le but que nous nous sommes proposé constamment est de mettre en lumière la puissance intellectuelle de l'enfant, prise en elle-même, et séparée de tout ce qui constitue le savoir. Nos examens psychologiques sont par conséquent le contrepied des examens scolaires, du certificat d'étude, par exemple, ou du baccalauréat, où l'on contrôle surtout la mémoire du candidat, et trop peu son jugement[499].

Dans l'hypothèse où l'école aidée par les savoirs de la science doit contribuer à rendre le sujet autonome, elle doit fournir les moyens à chacun d'occuper un emploi correspondant à ses propres capacités[500] :

> Il existe entre le niveau intellectuel d'un sujet et son état de développement physique une corrélation réelle ; nous commençons actuellement à la connaître avec précision ; mais elle est malheureusement faible. […] Remarquons d'ailleurs que ces relations entre le mental et le physique paraissent d'autant plus significatives qu'il s'agit d'états mentaux plus inférieurs ; or, à l'école c'est le débile qui constitue le nombre, c'est lui qu'il faut reconnaître bien plus souvent

[499] *Ibid*., p. 42. Nous rencontrons les mêmes allusions chez Spencer et Piaget.

[500] Binet et Simon sont par contre des républicains et ils valorisent la puissance de l'État français et de ses institutions (à la manière comtienne) : « Ceux qui croient que les anormaux sont destinés à devenir des fous sont autant dans la fantaisie que ceux qui prétendent que les anormaux deviennent des délinquants. La vérité est qu'on l'ignore complètement, parce qu'on a sans cesse reculé devant une enquête qui promet d'être aussi longue que pénible. Et c'est une honte, disons-le franchement, qu'aucun État ne l'ait prescrite ». *Ibid*., p. 206.

> que l'idiot ou l'imbécile ; l'importance de l'examen anatomique en est diminuée d'autant. Nous sommes donc autorisés à conclure par la règle pratique suivante : l'étude anatomique ne peut en aucun cas dispenser de l'examen direct de l'intelligence[501].

Il est intéressant de revenir à un autre concept clé de cette thèse, celui de l'autorité. Pour Binet et Simon, les anormaux troublent les classes, autant les instituteurs que leurs camarades : « l'instable est pour l'École une gêne perpétuelle ; le maître juge sans bienveillance ce mauvais élève qui trouble constamment l'ordre dans la classe et compromet son autorité »[502]. Ils constatent la récurrence de certains traits caractéristiques chez les instables : « ils sont turbulents, bavards et incapables d'attention. […] c'est une instabilité du corps, du langage, de l'attention »[503]. C'est ce qui nous fait dire que l'établissement des catégories typiques de l'anormalité renvoie à une intention programmatique : « Toute l'instruction à donner aux anormaux est dominée par la question de leur utilisation professionnelle ; et une pédagogie qui serait calquée uniquement sur la mesure de leur intelligence deviendrait périlleuse, en faisant d'eux des inutiles »[504]. Cette responsabilité scientifique est cruciale à leurs yeux.

Depuis Binet et Simon, nous avons multiplié les analyses techniques et statistiques pour expliquer certaines réalités scolaires et éducatives, mais il y a encore fort à faire pour comprendre ce que l'on entend comme une adaptation réussie :

> À un autre point de vue, on peut comparer l'école à un milieu auquel l'enfant doit s'adapter ; sa réussite dans ses études est le meilleur signe auquel on reconnaît sa facilité d'adaptation au milieu scolaire. Si l'enfant est hors d'état de suivre les classes de son âge, s'il est incapable de tirer de l'enseignement le profit habituel, il prouve ainsi qu'il n'a pas le même degré, la même nature d'intelligence que

[501] *Ibid*., p. 141.
[502] *Ibid*., p. 33. Plus loin dans le texte, les auteurs présentent une analyse personnelle de l'enfant instable : « Les instables sont souvent des enfants gâtés, des enfants uniques, ou des enfants non surveillés, ou des enfants dont le père fait défaut ; les fils de veuves fournissent un gros contingent. » *Ibid*., p. 106.
[503] *Ibid*., p. 34.
[504] *Ibid*., p. 54.

> ses camarades du même milieu ; et il y a présomption, sinon démonstration absolue, que son intelligence est inférieure à la moyenne, ou que son caractère est différent[505].

Les analyses anatomiques de la taille et de la masse volumique des crânes sont dépassées, certes, mais les besoins scientifiques pour ce type de recherches classificatoires au nom de l'objectivité ne disparaissent pas pour autant. Nous établissons des programmes éducatifs sans interroger la nature même des milieux scolaires. Ceci met en évidence, même si ce n'est pas directement notre objet d'étude, que les analyses sociologiques des parcours scolaires des individus et des enseignants, alors qu'ils vivent frontalement les transformations scolaires et sociales, peuvent nous renseigner sur les manières d'apprendre lorsque l'enfant est mis en contexte.

b) Les phases du développement affectif dans la construction du sujet

Nous avons travaillé les conceptions piagétiennes lors du cinquième chapitre en montrant comment l'absence d'une théorie du langage a oblitéré chez lui l'importance formatrice du milieu sur le développement ontogénétique. L'hétérogénéité du langage ainsi que son importance sur le développement ne semble pas trouver de place dans sa théorie constructiviste de la connaissance. Le langage devient second et n'intervient que très peu dans le développement de l'enfant. Dans le cadre de la présente section, nous analysons son approche constructiviste des stades intellectuels du développement en les associant aux stades affectifs[506]. Il n'a pas été facile de trouver dans la théorie

---

[505] *Ibid*., p. 59.

[506] Notons que Piaget fut un digne successeur de Binet pendant son moment parisien (après son doctorat) : « J'eus la chance extraordinaire de pouvoir travailler à peu près seul au laboratoire de Binet, dans une école toute à ma disposition, et de me voir confier un travail visant en principe à la mise au point de tests d'intelligence, mais qui permettait en fait une analyse des différents niveaux de la logique des classes et des relations chez l'enfant ». Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit*., p. 18.

piagétienne une référence liant l'affectif et l'intellectuel pour aborder le développement de l'enfant et ce qu'il nomme le processus d'équilibration. Il faut dire que même en liant les stades développementaux de l'intelligence et les stades du développement affectif, Piaget demeure très près de sa méthode expérimentale fortement influencée par la méthode clinique développée par Binet :

> Piaget a affirmé qu'il devait « beaucoup », « même énormément », à la tradition de Binet. Il a écrit que sa psychologie des opérations logiques correspondait à un programme prévu par Binet qui avait préparé la définition de l'intelligence en termes d'actions intériorisées et fait de la pensée un système d'actions. Il y a aussi une influence manifeste de Binet sur les méthodes que va privilégier Piaget. L'entretien clinique de Piaget ressemble beaucoup au dialogue que Binet entretenait avec ses sujets. La mise en série des observations en fonction de l'âge ou du niveau d'intelligence afin de décrire une évolution est une méthode que Binet a pratiquée bien avant Piaget[507].

Nous n'abordons pas point par point les stades piagétiens, mais signalons l'intérêt d'une telle démarche pour comprendre les influences piagétiennes sur les structures éducatives et les programmes de l'éducation au XX^e^ siècle[508]. Dans ce qui suit, nous reprenons essentiellement l'ouvrage de Xypas intitulé *Les stades du développement affectif selon Piaget*[509].

---

[507] Michel Huteau, « Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence », *Le journal des psychologue*, n° 234, 2006, p. 28. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2006-1-page-24.htm, le 15 août 2019. Ajoutons un mot sur l'influence que Binet a exercée sur la perspective clinique de Piaget, puisque cette influence fut décisive sur la vie intellectuelle du penseur genevois : « Impossible de terminer ces brèves indications sans rappeler la grande importance qu'eut au début du siècle l'œuvre d'un des plus originaux parmi les psychologues de l'enfance, Alfred Binet. […] En particulier sa réalisation pratique des tests a entraîné d'innombrables travaux sur la mesure du développement mental et des aptitudes individuelles ; si les tests n'ont pas donné tout ce qu'on attendait, les problèmes soulevés par eux ont dépassé en intérêt ce que l'on pouvait prévoir au début de leur emploi : ou bien on trouvera un jour de bons tests, ou bien les tests resteront dans l'histoire le type de l'erreur féconde ». Dans Piaget, *Psychologie et pédagogie*, *op. cit.*, p. 203-204.

[508] Nous avons travaillé dans le cadre d'un autre travail de recherche le constructivisme piagétien en lien avec les stades du développement. Voir Auclair, *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique : les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale*, *op. cit.*

[509] Xypas, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, *op. cit.*

L'apparente absence liant l'affectif et le cognitif dans la théorie piagétienne a souvent fait l'objet de critiques[510]. La théorie piagétienne s'intéresse avant toute chose au développement et à la genèse de l'intelligence chez l'enfant. Nous devons donc à Xypas d'avoir su remédier à la situation en écrivant un livre sur le cours à la Sorbonne offert par Piaget en 1953-1954. Bien qu'il soit difficile de départager dans cet ouvrage ce qui relève des écrits du psychologue et ce qui relève des intentions de Xypas, nous nous attardons à l'analyse de l'éducation morale et affective dans la théorie de la connaissance de Piaget.

D'abord, Piaget explique que l'intelligence et l'affectivité se développent parallèlement tout en maintenant constamment une relation complexe et nuancée. Xypas l'explique en trois points :

- L'intelligence et l'affectivité sont à la fois hétérogènes quant à leur nature et indissociables dans la conduite concrète. Il n'y a pas de mécanisme cognitif pur sans éléments affectifs. Il n'y a pas non plus d'état affectif pur sans élément cognitif ;
- L'affectivité intervient constamment dans les opérations de l'intelligence pour les stimuler ou les perturber ; elle est cause d'accélération ou de retard dans le développement intellectuel ;
- L'affectivité ne modifie nullement les structures intellectuelles en tant que telles ; elle est l'élément énergétique de la conduite[511].

Il ressort de cela que l'intelligence ne peut pas être modifiée directement par les rapports affectifs vécus par le sujet. L'affectivité n'est qu'une énergie activant plus ou moins l'activité intellectuelle ; elle est volonté consciente, puisque contenue dans

[510] On peut déjà soulever que l'école active se concentre sur au moins quatre points qui échappent à l'école traditionnelle : « la signification de l'enfance, la structure de la pensée de l'enfant, les lois de développement et le mécanisme de la vie sociale enfantine ». Dans Piaget, *Psychologie et pédagogie*, *op. cit.*, p. 205.
[511] Xypas, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, *op. cit.*, p. 22.

l'action[512]. Après être passé par Canguilhem et Binet, c'est bien entendu cette question du rapport affectif troublé ou perturbé, comme cause d'un retard intellectuel ou d'une accélération sur le développement cognitif de l'enfant, qui doit intéresser. Si, pour Piaget, les sentiments moraux sont des normes de la conduite au même titre que les opérations logiques sont des normes de la pensée, c'est justement parce que le parallélisme des rapports entre l'affectif et le cognitif suppose une recherche d'équilibre : « Enfin, Piaget se plaît à insister sur le fait que ces deux constructions, affective et cognitive, sont simultanées »[513]. L'intérêt est de reconnaître ici que le développement de l'un ne va pas sans celui de l'autre et que toute rupture peut être comprise comme une séparation artificielle et idéologique. Rappelons que toute structure chez Piaget est fermée par nature : le développement des stades relève donc d'une structure fermée, mais dynamique.

Le concept de « stade » réfère à des « coupures » obéissant à cinq caractéristiques :

1) Il faut que l'ordre de succession des conduites soit constant. Il ne s'agit pas d'âge et de chronologie, mais uniquement d'ordre de succession des conduites. Piaget insiste sur le fait que l'âge auquel un enfant accède à un stade est extrêmement variable […]
2) Un stade présente nécessairement un caractère intégratif, « c'est-à-dire que les structures construites à un âge donné deviennent parties intégrantes des structures de l'âge suivant. […] Autrement dit, toute nouvelle structure repose sur des anciennes.
3) Chaque stade est caractérisé par une *structure d'ensemble*. […]
4) Chaque stade comporte un début, que Piaget appelle *niveau de préparation*, et une fin, qu'il nomme *niveau d'achèvement*.

---

[512] Nous pensons que l'affectif est lié aux processus psychiques d'une manière très complexe et dynamique (émotions, sentiments). C'est ce que Freud et Adler tiennent comme un processus « inaccessible à l'étude expérimentale, qualifié de façon éloquente "psychologie des profondeurs" ». Dans Vygotski, « Les émotions et leur développement chez l'enfant », *op. cit.*, p. 148. La thèse de Piaget est proche de celle de James qui étudie les émotions, à la suite de Ribot, comme « un État dans l'État ». *Ibid.*, p. 131.
[513] *Ibid.*, p. 77.

5) À l'intérieur d'une suite de stades, Piaget distingue la *genèse*, ou processus de formation d'une structure, et de ses paliers d'équilibre, qu'il appelle *formes d'équilibre finales* et qui correspondent aux stades. […] Par conséquent, l'apparition d'une nouvelle structure nécessite toujours des prérequis[514].

Ces définitions structurales des stades renvoient à une conception biologique du développement de l'enfant par phases intégrées. Piaget oppose donc les termes « structure » et « énergétique » pour ne pas tomber dans l'illusion que le cognitif serait statique. Puisqu'il « ne s'agit pas d'âge et de chronologie, mais uniquement d'ordre de succession des conduites », ceci ne renvoie-t-il pas à la position spencérienne de l'ordre de succession des états psychiques[515] ? La maturation relève donc essentiellement de déterminations biologiques comprises comme la genèse du sujet. En admettant ce biologisme de la condition humaine, nous devons nous demander quelle est la nature du sujet épistémique piagétien.

Xypas utilise trois caractéristiques pour nous faire part de sa compréhension du sujet piagétien :

1) [E]lle étudie le *sujet normal* à partir de l'observation d'enfants normaux ;
2) [E]lle concerne la *personne entière*, contrairement à la psychologie classique qui distingue trois fonctions : *intellectuelle* (perception, raisonnement, mémoire, etc.), *affective* (émotions, sentiments, affects, etc.), et *conative* (cette dernière comprenant la volonté). Elle suit en effet le développement de l'enfant et de l'adolescent dans sa globalité, du triple point de vue, intellectuel, social et affectif ;

---

[514] *Ibid*., p. 140-141.

[515] Par exemple, « Spencer énonce alors une loi de l'intelligence, qui est une loi de la succession des états psychiques : "La persistance de la connexion entre les états de conscience est proportionnée à la persistance de la connexion entre les phénomènes externes auxquels ils répondent." […] La dérivation, à partir des réflexes, de l'instinct, de la mémoire et, au-delà, de toute la vie intellectuelle, n'est que l'effet résultant de cette loi ». Dans Dupont, « Réflexe, instinct et intégration nerveuse chez Spencer », *op*. *cit*., p. 122-123. Et cette loi de la persistance des fonctions selon les usages donne un portrait « biologique » et pré neurologique des objectifs de l'école des XX^e^ et XXI^e^ siècles.

3) [E]lle aboutit à terme aux sentiments moraux autonomes régulés grâce à l'intervention de la volonté, et même à des sentiments centrés sur des idéaux collectifs, que Piaget n'hésite pas à appeler « idéologiques »[516].

Piaget étudie intégralement le sujet sous ses trois aspects intellectuels, affectifs et conatifs, mais il se permet de séparer ces trois aspects dans l'expérimentation. En essayant de comprendre le sujet « normal », Piaget s'empêche, selon nous, de comprendre la marche contrariée de la nature dans les processus mêmes de la socialisation. Il ne suffit pas de prétendre analyser le sujet normal, encore faut-il convenir de ce qu'est la normalité. Revenons à la compréhension de la « normalité » chez Canguilhem et au fait qu'une norme doit être instituée et comprise en termes d'écart ou en termes d'histoire :

> Tout en continuant de situer la genèse de la norme dans les forces vitales, il soutenait qu'elle ne pouvait se constituer hors de la contemplation de sa propre négativité. D'où l'idée que la menace de la maladie serait pour l'homme normal la mise à l'épreuve de sa santé et l'un des constituants de la santé humaine en général. En somme, Canguilhem indiquait les contours d'une science du normal où seraient posées, non plus seulement dans le vivant de la dialectique de la norme et de la pathologie, mais la priorité de l'infraction sur la régularité, de la pathologie sur la normalité. […] Il assignait à l'homme un statut paradoxal, celui d'être en quelque sorte atteint en permanence de la « maladie de l'homme normal ». Il désignait ainsi le « trouble qui naît de la permanence de l'état normal, de l'uniformité incorruptible du normal, la maladie qui naît de la privation de maladies, d'une existence quasi incompatible avec la maladie »[517].

C'est cette place accordée aux crises du vivant et à l'élasticité du normatif chez le sujet qui manque à l'analyse piagétienne. Le sujet épistémique de Piaget est un sujet régi par ses codes intérieurs encore que le sujet ne connaisse ses propres codes qu'à partir de ses schèmes d'action. En affirmant qu'il n'y a pas de normalité autre qu'instituée chez

---

[516] *Ibid*., p. 137.
[517] Roudinesco, « Georges Canguilhem, de la médecine à la résistance : destin du concept de normalité », dans *Actualité de Georges Canguilhem*, *op. cit*., p. 39.

l'humain, Canguilhem nous invite à rejeter l'étude de la normalité à partir du normal. Nous comprenons le sens de la vie et de la santé d'autant mieux lorsque cette santé nous échappe et oblige à un repositionnement du sujet dans son rapport ontologie à la vie, c'est-à-dire dans ses différents modes d'être.

Avant de poursuivre et de clore cette deuxième section avec Vygotski, abordons un dernier point. Dans le cadre de son cours offert à la Sorbonne en 1953-1954, Piaget construit un nouveau tableau en deux colonnes sur les stades. Dans une première colonne, on retrouve les stades affectifs qui sont associés aux stades intellectuels dans une seconde colonne. Pour Piaget, la véritable intelligence des causes et des implications débute vers l'âge de deux ans. Le problème de son analyse du développement affectif renvoie encore une fois à la place qu'il accorde au langage. Les deux tableaux se superposent : le premier fait référence au développement *avant l'apparition du langage* et le second, au développement *après l'apparition du langage*. Doit-on comprendre qu'il n'y a pas de langage avant le stade de l'intelligence verbale ? Par définition, l'intelligence sensori-motrice correspond à des sentiments non socialisés de types intra-individuels. Ces sentiments passent alors par trois étapes, soient les montages héréditaires, les affects perceptifs et les affects intentionnels. À ces trois phases correspondent les trois phases intellectuelles des réflexes coordonnés, des premières acquisitions en fonction de l'expérience et de l'intelligence sensori-motrice proprement dite. Toute cette période de la première enfance s'étire jusqu'à deux ans. Cette première période est dite égocentrique[518]. Les opérations cognitives ne sont pas encore internes, mais projetées vers le dehors ; le mot est projeté sans le désir d'entrer en communication, l'enfant est centré. Même dans l'affectif, il s'agit d'une réduction du langage et de ses mécanismes. En d'autres termes, Piaget conçoit le développement normal dans un monde relativement stable.

[518] C'est ce que nous avons expliqué lors du cinquième chapitre. Nous rappelons que ce terme ne réfère pas à l'égoïsme, mais à une position médiate entre la phase autistique et la phase socialisatrice.

L'expérimentalisme de Piaget l'amène à proposer un monde structural d'appréciation des variations formelles et logiques dans le champ du développement des enfants normaux sans étendre ces mêmes perspectives à l'enfant dit « anormal ». Si l'anomalie est conjecturale et peut être rapprochée de la tératologie, du monstrueux[519], l'anormal se rattache étymologiquement et normativement à un normal devant être institué. Canguilhem met en garde sur les limites des expériences du laboratoire si celles-ci suppléent à une juste observation clinique :

> Car seule la revalorisation d'un art de la clinique, fondée sur l'écoute et l'observation du malade, peut assurer un véritable statut au praticien de la médecine moderne et lui éviter de devenir le valet du laboratoire et de la pharmacologie. Car on sait bien que c'est du diagnostic que dépend aussi bien la lecture vraie de l'examen de laboratoire que la capacité de prescrire une thérapeutique juste et donc efficace[520].

Vygotski considère d'une autre manière la normalité et l'anormalité[521]. Il affirme que les processus psychiques du développement, que l'on parle d'un enfant normal ou d'un enfant anormal, sont les mêmes. Selon lui, pour appréhender la réalité de l'enfant normal aussi bien que celle de l'enfant déficient « la force motrice principale du

---

[519] Lire Canguilhem sur ces définitions et ces liaisons entre l'anomalie et le monstrueux dans « La monstruosité et le monstrueux », dans *La connaissance de la vie*, *op. cit*. Canguilhem renvoie vers Foucault et sa thèse *Folie et déraison, Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961.

[520] Roudinesco, « Georges Canguilhem, de la médecine à la résistance : destin du concept de normalité », *op. cit*., p. 35. Nous renvoyons à l'ouvrage de François Tosquelles, *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, Toulouse, Érès, 2009. On peut le lire sur les liaisons essentielles entre les patients et le monde médical lorsqu'il écrit « [s]i l'aide du médecin – et surtout celle de l'infirmier – est indispensable, *le processus de guérison ne s'instaure avec efficacité que si l'ensemble des participants à l'ouvrage, et chacun d'eux, prend un vrai caractère de soignants, notamment si le malade devient, parmi d'autres, un soignant de lui-même.* » *Ibid*., p. 44. Notons que le processus de guérison passe par des ateliers à finalité bien comprise et que c'est par le langage que l'humain peut et doit comprendre le sens de la maladie et de la guérison : « le langage, structure *articulable du signifiant* (qui en soi ne signifie rien) en dehors d'une décodification qui ne devient opératoire qu'aux oreilles de l'autre coparticipant occasionnel au même "partage" et au même système de répartition des sons. […] Pour "entendre" il faut avant posséder – ou plutôt, je ne sais pas s'il ne faudrait pas dire posséder par – le code ». *Ibid*., p. 40.

[521] Nous pensons que ce psychologue apporte des nuances fondamentales à des besoins actuels en éducation pour comprendre les « nouveaux » processus de la scolarisation et de la socialisation des sociétés du XXI^e^ siècle.

développement de ce dernier doit être cherchée, non pas tant dans le sentiment d'infériorité, mais plutôt dans les exigences sociales et cognitives auxquelles l'enfant est (ou non) confronté au travers de la communication, de la collaboration et de l'interaction avec autrui »[522]. Dans la prochaine sous-section, nous reprenons la critique épistémologique de Vygotski sur les limites du naturalisme qui s'applique à définir l'état de normalité en fragmentant les individus. Étant donné qu'il est aussi un pédagogue, nous étudions avec lui comment il conçoit les dérives des conceptions de l'anormalité scolaire à partir des échecs ou des difficultés d'apprentissage.

### c) La *défectologie* et la déficience mentale chez Vygotski

Dans cette section, nous analysons comment l'approche dialectique et sociohistorique du langage implique chez Vygotski d'élaborer une approche instrumentale en psychologie, thérapeutique et éducative, si l'on veut comprendre les conséquences sociales d'un développement « normal » ou « entravé ». En critiquant autant la réflexologie que le béhaviorisme, l'empirisme que l'idéalisme, Vygotski contribue à créer une science de la conduite et de l'intervention : la *défectologie*. Cette science peut être comprise à la jonction de son modèle psychologique et épistémologique, c'est-à-dire comme une critique historico-sociale, instrumentale[523] et

---

[522] Jean-Yves Rochex, « Vygotski. Défectologie et déficience mentale », *Revue française de pédagogie*, vol. 112, 1995, p. 120. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_2539_t1_0119_0000_1, le 4 juillet 2019.

[523] Nous avons vu au chapitre cinq que l'acte instrumental chez Vygotski devient un travail sur soi à l'intérieur des moyens que se donne l'humain de pouvoir modifier artificiellement ses rapports à la nature et à sa nature (Marx) : « L'instrument psychologique se différencie fondamentalement de l'instrument technique par la direction de son action. […] Cette orientation particulière de l'instrument psychologique ne contredit en rien l'essence même du concept d'"instrument", car dans le processus d'activité et de travail sur la matière, l'homme "se présente face à la matière naturelle comme une puissance naturelle elle-même". […] En agissant sur la nature extérieure pour la transformer, il modifie sa propre nature. […] Dans l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide des instruments psychologiques. » Dans Vygotski, « La méthode instrumentale en psychologie », *op. cit.*, p. 43-44.

scientifique des courants de la psychologie de son époque. Selon Vygotski « tout instrument est immédiatement un stimulus […] [m]ais tout stimulus n'est pas un instrument »[524]. Rappelons que Vygotski comprend sociohistoriquement le langage intérieur chez le jeune enfant comme un mécanisme rendu possible par le langage égocentrique. Il appréhende le comportement à travers ses mouvements et conçoit que « [l]a méthode instrumentale est historico-génétique par nature. Elle ajoute à l'étude du comportement une dimension historique : "Le comportement peut être compris uniquement comme histoire du comportement (Blonskij)" »[525].

De sorte que, pour comprendre le développement normal ou entravé, Vygotski nous dit que la « loi du développement » est la même, mais que sa variabilité s'appuie et se transforme inévitablement selon les rapports sociaux et la qualité des échanges interpsychiques. Les variations de « nature » doivent toujours être interprétées de manières qualitatives. L'enfant entravé dans son développement est un autre, il n'est pas moindre que l'enfant normal :

> Pour Vygotski, l'étude de la déficience intellectuelle telle qu'elle est menée dans un ensemble de pays en ce premier quart de siècle – on pense plus particulièrement à la France avec Binet et aux États-Unis avec Terman – est particulièrement réductrice par ce qu'elle articule l'ensemble du tableau autour des déficits intellectuels mesurés par des tests. Vygotski ne rejette pas l'utilisation des mesures. Il affirme seulement que les déficiences intellectuelles d'un enfant retardé ne sont qu'un aspect de son fonctionnement mental et que d'autres compétences doivent être prises en compte pour comprendre la personnalité[526].

Ce n'est pas la maladie qui est intéressante, c'est l'enfant lui-même. Vygotski reprend lui aussi le concept d'intégration en spécifiant qu'il ne faut pas stigmatiser l'enfant à

---

[524] *Ibid*., p. 44.
[525] *Ibid*.
[526] Jean-Luc Lambert, « La défectologie et la déficience mentale. L'approche de Vygotski », dans *Vygotski. Défectologie et déficience mentale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 10.

partir d'études artificielles effectuées en laboratoire : « Vygotski procède à une analyse théorique du concept de retard mental selon un mode de pensée qui lui est cher. Dans un premier temps, il stigmatise tout réductionnisme étiologique, en renvoyant dos à dos les tenants d'une approche intellectualiste et les défenseurs d'une psychogenèse transcendante »[527]. Sur la question du rapport entre l'affectivité et l'intellect dans l'arriération mentale, ce psychologue considère que c'est le point central de ses recherches. Dès 1930, il introduit une distinction importante entre la déficience et le handicap[528].

En se penchant sur la complexité du « développement entravé », celui de l'enfant « handicapé » ou de l'enfant « arriéré », Vygotski insiste sur les rôles et l'importance des pratiques éducatives. Il accorde une place centrale à l'autorité en classe en tant que mécanismes représentatifs de la légitimité du maître (l'instituteur) qui connaît la finalité de son projet pédagogique alors que l'enfant l'ignore. Cette transmission et ce contact entre l'enfant et le social-historique incarné dans la figure du maître permet de « dépasser », de « compenser », de « repousser » les points de rupture ou les barrières empêchant un développement dit normal chez l'enfant « arriéré ». Cette conception de l'enseignement est active. Elle admet au sommet des valeurs humaines l'autorité et la discipline comme une responsabilité commune devant être assumée pour le devenir des individus et des sociétés.

---

[527] *Ibid*.

[528] Comme il le souligne, « [l]a théorie des dons naturels (Binet) tente de déterminer un processus développemental naturel de l'enfant qui ne dépend pas de l'expérience scolaire et de l'éducation. Elle étudie donc l'enfant indépendamment du niveau de scolarité dans lequel il se trouve. […] La méthode instrumentale étudie le processus du développement naturel et celui de l'éducation en tant que tout indissociable, afin de découvrir comment à un certain niveau de développement les fonctions naturelles d'un enfant particulier se sont restructurées. […] Elle essaye donc de voir comment "... il modifie aussi sa propre nature. Il développe les potentialités qui y sont en sommeil et soumet à sa propre gouverne le jeu des forces qu'elle recèle" ». Dans Vygotski, « La méthode instrumentale en psychologie », *op. cit.*, p. 45.

La critique vygotskienne des différents courants de la psychologie et de l'orientation expérimentale qui prévaut à son époque se fonde sur le fait que « *la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine* »[529]. Ces courants naturalistes rendent mécanique la réalité historique du genre humain. La « clef » pour comprendre la conscience par le langage se découvre pourtant dans les liaisons historiques :

> Si « le langage est aussi ancien que la conscience », si le langage est la conscience pratique, existant pour les autres et, par conséquent, aussi pour soi-même, il est évident que ce n'est pas la pensée seule, mais toute la conscience dans son ensemble qui est liée dans son développement à celui du mot. […] Le mot est bien dans la conscience ce qui, selon Feuerbach, est absolument impossible à l'homme seul, mais possible à deux. C'est l'expression la plus directe de la nature historique de la conscience humaine[530].

La théorie psychologique de Vygotski différencie, en les unissant dans leur retour dialectique, les fonctions psychiques élémentaires et les fonctions psychiques supérieures, ce qui permet de dépasser l'organicisme spencérien ainsi que la logique d'écart à une moyenne pour déterminer psychologiquement les traits comportementaux normaux attendus et donc normativement prescrits dans les sociétés industrielles modernes et contemporaines.

Selon ce psychologue, il s'avère tout à fait impensable de comprendre le langage comme un élément secondaire du développement. Il rejette aussi dans le détour de sa dialectique cette impression organique d'une succession des conduites (Piaget) ou d'un ordre de succession des états psychiques (Spencer). Le langage humain est à la base du

---

[529] Vygotski, *Pensée et langage*, *op. cit.*, p. 509. Nous tenons à souligner que le « mot » renvoi chez Vygotski à *slovo* et que ce terme « embrasse une réalité plus large que le terme français ; on pourrait traduire par "énoncé", "parole" ». Dans Bernard Schneuwly, « Le 7e chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière », *Enfance*, tome 42, n° 1-2, 1989. p. 23. Récupéré de https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1875, le 8 avril 2018.
[530] Vygotski, *Pensée et langage*, *op. cit.*, p. 509-510.

développement ontogénétique et phylogénétique par sa forme à la fois intellectuelle et affective. Il est entendu avec Piaget que le *langage intérieur* apparait plus tardivement dans le développement faisant suite au langage socialisé. Entre les deux, constate Vygotski, la médiation se réalise par les mécanismes du langage égocentrique : « En réalité, de nombreuses recherches confirment le fait que le langage égocentrique contient une des composantes les plus importantes du passage du langage externe au langage intérieur, qu'il ne représente que le premier niveau dans la formation du langage intérieur et, par-là, celle de la pensée verbale de l'enfant »[531]. Le langage égocentrique répond donc à un besoin de l'enfant de chercher des réponses et des correctifs à une situation conflictuelle. Vygotski en fait même la loi du développement :

> Cette loi s'exprime comme suit : chaque fonction psychique supérieure se manifeste dans le processus du développement de la conduite à deux reprises, tout d'abord comme fonction du comportement social, comme forme de collaboration et d'interaction, comme moyen d'adaptation social – c'est-à-dire comme catégorie interpsychique – et, ensuite, comme comportement individuel de l'enfant, comme moyen individuel d'adaptation, comme processus interne de comportement, à savoir comme catégorie intrapsychique[532].

C'est ce qui fait dire à Vygotski que « l'enfant commence à comprendre le langage avant de commencer à parler »[533]. Le langage égocentrique cherche à répondre à un

---

[531] Vygotski, « La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé », dans *Défectologie et déficience mentale*, *op. cit.*, p. 157.
[532] Ibid., p. 165.
[533] Vygotski, « Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré », dans *Défectologie et déficience mentale*., *op. cit.*, p 134. Notons ici qu'il s'agit d'une réponse possible et légitime à notre critique précédemment soulevée à la section 6.2, sous-section a, lorsque Piaget explique que l'affectif sensori-moteur répond à des besoins physiologiques et correspond à un stade « Avant l'apparition du langage », alors que l'acte intelligent semble apparaitre dans la liaison comprise des causes à des effets autour de la deuxième année « Après l'apparition du langage ». Cette réduction du langage à la parole ne peut pas exister à l'intérieur d'une perspective symbolique et sociohistorique comme celle qu'adopte Vygotski où « pensée et langage » ; « pensée et action » s'unissent dialectiquement et non pas mécaniquement comme de simples oppositions s'annulant au profit d'une tendance, d'une direction (les phases). Chez Piaget, la distinction entre contradiction dialectique et simple opposition dynamique n'est pas claire, puisqu'il tente de définir les niveaux formels de la dialectique comme logique des actions et recoupe son modèle de la genèse développementale,

conflit intérieur : ce ne sont pas des phases plutôt que des moments imbriqués les uns dans les autres soumettant la conduite à de constants va-et-vient logiques et affectifs. À l'aide d'un amalgame « prédicatif », en usant d'une action préverbale et d'une pensée préintellectuelle pour s'approprier la situation dérangeante, l'enfant cherche une solution :

> N'est-il pas évident que ces mots et leur verbalisation représentent un moment clé, décisif de l'activité de l'enfant ? En tant que plan, ils contiennent en eux, sous une forme condensée, tout le comportement ultérieur de l'enfant. […] Donc, ces nouveaux rapports complexes entre les mots et les opérations de l'enfant, que nous avons, à vrai dire, observés dans leur forme la plus élémentaire, méritent déjà d'être appelés complètement fonction intellectuelle du langage égocentrique[534].

C'est là tout le sens et l'importance de la conscience pour le psychologue : « La conscience est le passager clandestin de la psychologie expérimentale »[535]. C'est d'ailleurs par cette prise de contact active avec soi et le monde que l'enfant développe ses facultés supérieures et sa personnalité : « Par sa médiation, le sujet "représente" son activité qu'il modifie du même coup. La conscience, dans l'expérimentation vygotskienne, n'est pas en deçà ou au-delà de l'expérience comme un État dans l'État. La conscience est une forme particulière de transformation de l'expérience ou d'échec de cette transformation »[536]. Même seul, il y a du social chez le sujet « plein à chaque minute de possibilités non réalisées »[537].

---

génétique et constructiviste, avec les transformations ultérieures occasionnées dans un certain milieu suivant diverses actions. La dialectique de Vygotski s'appuie sur l'énoncé affirmant que l'appropriation du langage comme contact social de l'enfant avec autre chose que lui-même explique le développement.

[534] *Ibid*., p. 164.

[535] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit*., p. 10.

[536] *Ibid*., p. 15.

[537] *Ibid*., p. 22.

Le travail du « négatif » est formateur pour l'individu : « la négation de la vie est par essence contenue dans la vie elle-même »[538]. Dans sa pleine extension logique, le conflit interpsychique n'est pas sans conséquence sur le développement normal ou anormal de la personne (Vygotski rejoint ici Canguilhem à propos du sens du normatif institué). Clot précise que « la dimension sociale est une entité interlocutrice toujours active dans le devenir psychique individuel »[539]. La critique vygotskienne est dirigée autant vers l'expérimentateur et le contexte clinique des tests (Pavlov, Binet) que vers l'objet de la psychologie génétique (Piaget) : « Toute *La Défectologie* est habitée par le souci d'éviter concrètement la métamorphose de la *déficience* en *handicap*, que Vygotski distingue soigneusement. […] Il s'agit, ni plus ni moins, de contrer les risques de voir les enfants déficients se couper des forces vives de l'altérité en se soustrayant eux-mêmes aux sollicitations relationnelles du monde social »[540]. En d'autres mots, le risque de l'enfermement de l'enfant dans sa maladie doit faire place à un cadre d'intervention non réductible à la condition biologique. Les discordances entre les perceptions, les activités et les contextes deviennent chez ce penseur un projet fondateur et formateur. Même l'art est une « technique sociale du sentiment »[541]. Il s'agit de comprendre comment l'instrument psychologique est puissant et permet de remédier aux défauts de la nature humaine :

> Tandis que le manque de développement des fonctions élémentaires se manifeste souvent en tant que conséquence directe d'un déficit quelconque (par exemple le retard dans le développement moteur chez l'enfant aveugle, le manque de développement du langage chez l'enfant sourd, la pensée insuffisamment développée chez l'arriéré mental, etc.), le manque de développement des fonctions supérieures chez l'enfant handicapé est souvent un phénomène ajouté, de second degré, qui représente une superstructure secondaire par rapport aux caractéristiques primaires[542].

---

[538] *Ibid*., p. 23.
[539] *Ibid*., p. 39.
[540] *Ibid*., p. 37-38.
[541] *Ibid*., p. 41.
[542] Vygotski, « La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé », *op. cit*., p. 169.

Voilà donc un point de basculement épistémologique des plus intéressants pour l'éducation du XXIe siècle, dans la mesure où il s'agit de saisir les limites des tests et des diagnostics. L'idée est de comprendre comment et à partir de quand les structures éducatives réduisent en réalité les capacités et le potentiel des enfants :

> Du coup, « l'école ne devrait pas s'adapter aux défauts de l'enfant, mais lutter avec lui afin de les éliminer ». Pourtant, à la même époque, il est sans illusions : « Notre éducation est insipide : elle n'atteint pas l'âme des élèves : il n'y a pas de sel dans l'éducation. Nous avons besoin d'idées venues du cœur, d'idées fortes. Notre tâche ne consiste pas à recouvrir l'endroit malade avec du coton ni à préserver les blessures de toutes les manières possibles, mais elle doit frayer une voie de dépassement du défaut qui soit la plus large possible de surcompensation »[543].

Une fois ces directions données à l'appareil scolaire, nous constatons que la gestion des « troubles » du développement n'est pas sans conséquence sur l'acte thérapeutique et sur l'action pédagogique : « Sous les influences de l'approche clinique, l'arriération mentale a été traitée comme "un objet" et n'a pas été étudiée en tant que processus »[544]. Les modalités instrumentales des approches cliniques se sont ainsi penchées sur l'arriération sans pour autant comprendre la question des limites et des différences entre un développement déficient et un développement entravé. Si le langage introduit l'enfant dans un monde de signes et de significations, le développement entravé est assurément lié à une structure sociale et éducative inappropriée, tant dans ses fondements que dans ses formes : « Dans l'éducation, il importe de savoir comment se développe l'enfant arriéré mental en soi, son handicap et son infirmité sont sans

---

[543] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit.*, p. 40. Nous anticipons sur la prochaine partie, mais ce que nous nommons depuis le début des années 2000 l'éducation inclusive dit tout le contraire de ce qu'avance Vygotski. Aujourd'hui, l'école doit s'adapter à l'élève. Évidemment, pour rendre possible une école « adaptée » à la condition de chaque enfant, tout doit être organique, évolutionniste.

[544] Vygotski, « Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré », *op. cit.*, p. 118.

importance […] L'enfant mentalement arriéré n'est pas constitué uniquement de vides et de lacunes, son organisme en tant qu'entité se réorganise »[545].

Jumelée à la psychologie génétique, l'éducation est le pilier de la culture et de la liaison entre l'ontogenèse et la phylogenèse pour dépasser les limites biologiques et ainsi compenser les défauts élémentaires en actes créateurs et en fonctions supérieures. Si, de Spencer à Ribot, il est entendu que les émotions sont comme des « tribus à l'agonie », si la séparation effective des émotions et des sentiments exclut les premières au profit de la conscience des secondes, nous perdons de vue en psychologie le moteur intrinsèque de la réaction-compensation et le sens ontologique du lien social[546]. À cause de ses racines biologiques, un mouvement perdure en psychologie. En effet, un certain évolutionnisme moral permet de penser que les « réactions affectives chez l'homme sont les vestiges de son existence animale, infiniment affaiblis dans leur manifestation extérieure et leur déroulement intérieur »[547]. Vygotski tâche plutôt de montrer que la conscience « englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions »[548]. Aussi, lorsqu'il explique que le comportement est le résultat d'activités réussies, il ne dit pas autre chose que le développement suit toujours une voie « totale » d'appropriation du réel de soi à soi avec l'autre ; or, « [l]'arriération vient de ce que l'enfant handicapé, pourrait-on dire, a "lâché" la collectivité »[549]. C'est à la collectivité d'user de moyens et d'outils pour permettre, dans une certaine mesure, la compensation et l'activation des fonctions psychiques supérieures : « L'exclusion de la collectivité ou le développement social entravé empêchent, pour leur part, le

---

[545] *Ibid*., p. 123.
[546] C'est Vygotski qui utilise l'expression « tribus à l'agonie » pour critiquer en psychologie l'école biologique développée à la suite de Spencer et de Ribot : « Selon une célèbre formule, on s'est mis à regarder la crainte comme une fuite inhibée et la colère comme un combat inhibé. Autrement dit, les mouvements expressifs étaient tous considérés rétrospectivement. […] On a donc eu l'impression que la courbe de développement des émotions est descendante. » Dans Vygotski, « Les émotions et leur développement chez l'enfant », *op. cit*. p. 125.
[547] *Ibid*.
[548] Clot, « Vygotski, la conscience comme liaison », *op. cit*., p. 20.
[549] Vygotski, « La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé », *op. cit*., p. 173.

développement des fonctions psychiques supérieures qui, quand les choses se déroulent normalement, se manifeste directement en liaison avec le développement des activités collectives de l'enfant »[550].

C'est à travers l'histoire des sociétés et l'accumulation des instruments pour façonner, former, éduquer et sensibiliser que nous comprenons l'importance des rapports sociaux. Cela s'oppose au découpage spencérien entre éducation concrète et éducation abstraite qui renvoie à un paradigme utilitariste de l'école. Chez Vygotski, les traces normatives sont nécessairement sociales et hétérogènes sans être source d'entraves et de perte d'autonomie individuelle. Le chemin à suivre est encore plus sinueux si l'on tient compte de la complexité des rapports entre l'anomalie et l'anormalité. De notre point de vue, l'autonomie sans les obligations de la société est illusoire et inconséquente. Par ailleurs, il est possible de joindre aux analyses durkheimiennes les analyses vygotskiennes, puisque l'hétéronomie et l'éducation morale vont au-delà de la normalité infantile quantifiable qui empêche de comprendre la normalité comme différence qualitative telle que le conçoit Vygotski (ou en tant qu'hétérogénéité des fonctions).

Certaines méthodes scientifiques impliquent des résultats ainsi qu'une direction aux recherches. Il convient de situer les pratiques psychologiques définissant l'âge mental d'un enfant dans le type organique :

> Lorsqu'on définit l'âge mental d'un enfant à l'aide de tests, on ne capte que son développement actuel. Or, ce niveau ne permet pas de définir complètement l'état de développement de l'enfant à un moment donné de son histoire. Il convient d'ajouter une seconde mesure pour compléter la première : comprendre le niveau potentiel de développement en analysant ce que l'enfant peut faire lorsqu'il est aidé par une personne plus compétente, un adulte ou un pair[551].

---

[550] *Ibid*.
[551] Lambert, « La défectologie et la déficience mentale, l'approche de Vygotski », *op. cit*., p. 12-13.

Chez Vygotski, théories et pratiques interagissent dans une dialectique du développement. Ce type de psychologie est sociale historique. Par conséquent, Vygotski anticipe le moment où une psychologie clinique intègrera les rapports philosophiques et moraux de la condition humaine : « Tout déficit, quelle que soit sa nature, entrave qualitativement le développement et, en même temps, stimule la croissance de l'individu et la renforce pour forger un être unique »[552]. Rappelons avec Gould comment Binet perçoit ses propres tests, et comment ses recherches et ses orientations ont été perverties par des transformations sociales et techniques au XX^e^ siècle : « Mais Binet était certain d'une chose : quelle que soit la cause des faibles résultats obtenus en classe, le but de son échelle était de détecter afin d'apporter de l'aide et des améliorations, non de cataloguer pour imposer des limitations. Certains enfants pouvaient bien être congénitalement incapables d'une réussite normale, mais tous pouvaient s'améliorer s'ils bénéficiaient d'une aide spéciale »[553]. Entre ce qui est dit et ce qui est écrit, entre ce qui est désiré et ce qui est réellement obtenu, s'intercale dans les rapports humains des mouvements imprévisibles. Le diagnostic est devenu un outil pour rendre compte de faiblesses et pour perfectionner les moyens pédagogiques et éducatifs afin de permettre aux « déshérités » de mener une vie « normale ». L'émotion trouve toujours sa place dans la conscience du sujet qui fait l'expérience du réel.

Ainsi, les écrits de Canguilhem et de Vygotski permettent de saisir la partie délaissée de l'objectivité scientifique. Le développement de l'enfant consiste en une série de liaisons-déliaisons représentatives d'une unité ontologique et symbolique supporté par le langage. On peut maintenant relever deux problèmes majeurs propres à la pédagogie moderne :

---

[552] *Ibid*.
[553] Gould, *La Mal-Mesure de l'homme*, *op. cit*., p. 189.

> Tout d'abord, Vygotski met en question la manière traditionnelle de poser le problème des mesures pédagogiques à prendre sur la base d'un diagnostic de développement. Trop souvent, le niveau de développement mental de l'enfant obtenu à l'aide d'un test est considéré comme une limite qu'il est incapable de dépasser. Vygotski signalait déjà l'inexactitude de cette conclusion à partir de ses propres observations. Ensuite, le psychologue russe stigmatisait l'idée selon laquelle l'éducation spécialisée ne devait pas faire appel à la pensée abstraite. En procédant de la sorte, écrivait-il, on n'aide pas l'enfant retardé à dépasser son incapacité naturelle, on la consolide[554].

Le vivant vit dans des milieux variables et s'y développe tant bien que mal. L'école est l'un de ces milieux particuliers. Il n'y a rien de régulier dans le développement du sujet si ce n'est cette rencontre permanente et souvent contradictoire entre les intérêts personnels et les attentes collectives. Ces conflits provoquent régulièrement des tensions. Pierre Macherey convient avec Canguilhem que l'organisme fait face à diverses situations inédites en n'étant pas réglé comme une machine :

> « On peut admettre que l'intelligence de l'anomalie est ce par quoi la biologie s'est distancée de la mécanique ». Réparer une machine parce qu'elle se détraque ou parce qu'elle s'use, c'est tout autre chose que soigner ou traiter un organisme exposé au risque de la maladie, de la monstruosité et de la mort, qui ne sont pas seulement des pannes de la vie, risque qui constitue, négativement, son expérience de vivant et lui confère sa réalité, voire même sa valeur d'organisme[555].

La conscience de la fragilité ontologique du vivant permet de comprendre la force de l'organisme à s'affranchir des premières limitations biologiques. Cette conscience du normal par le pathologique, ou de la vitalité négative, rejoint directement les thèses de Vygotski :

---

[554] Lambert, « La défectologie et la déficience mentale, l'approche de Vygotski », *op. cit.*, p. 13-14.
[555] Pierre Macherey, « Normes vitales et normes sociales dans l'*essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique* », dans *Actualité de Georges Canguilhem*, *op. cit.*, p. 72.

> la notion de normalité […] ne peut désigner un contenu objectif unilatéralement positif, et ainsi offert directement, comme un objet donné, à une rationalisation scientifique prenant directement la forme d'une mesure, c'est-à-dire d'une détermination en termes quantitatifs, des conditions de cette normalité, alors alignée sur la représentation d'une moyenne. Est ainsi récusé le postulat positiviste, qui tend à neutraliser la différence du normal et du pathologique en ramenant le pathologique à n'être qu'une forme, ou un degré, appréciable en termes de plus ou de moins, du normal, au nom du principe élémentaire selon lequel il n'y aurait de science que du mesurable, principe qui trouverait ici ses ultimes réquisits dans ce qu'on peut appeler un optimisme technologique[556].

Le problème des méthodes utilisées pour étudier le normal et l'anormal demeure congénital à l'évolutionnisme industriel, puisque les limites des outils d'évaluation rencontrent nécessairement les limites des questionnements et des valeurs. Mais aussi, comme l'explique Canguilhem en reprenant Leroi-Gourhan, « [o]n n'a jamais rencontré un outil créé de toutes pièces pour un usage à trouver sur des matières à découvrir »[557].

Devant la passivité du sujet dans la réflexologie et le béhaviorisme, prenant le sujet de l'expérimentation comme un objet purement réactif, Vygotski oppose une pédagogie et une psychologie scolaire actives : « "L'apprentissage humain présuppose une nature sociale spécifique, et un processus au travers duquel les enfants grandissent au sein de la vie intellectuelle de ceux qui les entourent." Et il poursuit : "C'est ainsi que la zone de proche développement nous permet de proposer une nouvelle formule : le seul 'bon apprentissage'" est celui qui est en avance sur le développement »[558]. À partir des observations qu'on peut faire dans les écoles, il est toujours possible de comprendre comment les apprentissages humains sont toujours à la fois artificiels et naturels. Aucun test clinique ne rend parfaitement compte du niveau de développement

---

[556] *Ibid*.
[557] Canguilhem, « La pensée et le vivant », dans *La connaissance de la vie*, *op. cit*., p. 13.
[558] Jérôme Bruner, *Culture et modes* de *pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2008, p. 95.

d'une personne. La normalisation des humeurs devient tendanciellement une sorte de mécanisme pour réguler et contrôler normativement les conduites. L'objectif de la prochaine section montre comment une pédagogie active et dialectique est appropriée à la psychologie et à la sociologie en milieu scolaire.

## 6.3 La pédagogie, la psychologie et les milieux sociaux

Si l'on accepte que l'objet de la psychologie trouve sa limite épistémologique avec une discussion entre deux personnes alors que l'objet de la sociologie débute avec une discussion entre deux personnes, on convient que le « sujet » scolaire est tiraillé dans un entre-deux inévitable. Ce n'est pas qu'on ne puisse pas les penser ensemble, individu et société, mais bien qu'il demeure toujours douteux de vouloir les superposer et encore plus problématique de vouloir les confondre dans leurs visées épistémologiques et méthodologiques propres. Lorsque Vygotski critique les courants psychologiques de son époque, il leur reproche d'établir une série de ruptures instrumentales au sein de leur objet. Mais il y a également rupture ontologique par rapport aux méthodes utilisées pour rendre compte scientifiquement de la réalité dans son ensemble complexe d'interactions, c'est-à-dire du comportement humain dans les milieux « artificiels » de l'expérimentation.

Avec Vygotski, on passe d'une théorie des stades à une théorie des schèmes, « à la fois comme grille d'interprétation de l'expérience et cadre d'organisation de l'action »[559], ce qui inclut dans sa conception la théorie des schèmes compensatoires. Ce que Vygotski nomme la crise de la psychologie lui a, par conséquent, permis de

[559] Samuel Johsua, « Les "obstacles épistémologiques" et le cadre vygotskien », dans Michel Brossard et Jacques Fijalkow (*sous la dir.*), *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2002, p. 29.

comprendre comment le déplacement constitutif de son objet, surtout des méthodes expérimentales et cliniques, a produit un étrange paradoxe faisant de la psychologie une espèce de science expérimentale et instrumentale indifférente vis-à-vis de sa portée sociale et politique.

Dans « Qu'est-ce que la psychologie ? », Canguilhem se demande comment justifier l'existence du psychologue et sa « légitimité » professionnelle dans le contexte d'une psychologie éclectique et sans objet propre pouvant le définir et l'autoriser dans ses pratiques :

> En fait, de bien des travaux de psychologie, on retire l'impression qu'ils mélangent à une philosophie sans rigueur une éthique sans exigence et une médecine sans contrôle. Philosophie sans rigueur, parce qu'éclectique sous prétexte d'objectivité ; éthique sans exigence, parce qu'associant des expériences éthologiques elles-mêmes sans critique, celle du confesseur, de l'éducateur, du chef, du juge, etc. ; médecine sans contrôle, puisque des trois sortes de maladies les plus inintelligibles et les moins curables, maladies de la peau, maladie des nerfs et maladies mentales, l'étude et le traitement des deux dernières ont fourni de toujours à la psychologie des observations et des hypothèses[560].

Ce commentaire fait naître des questionnements incontournables pour quiconque s'intéresse à la psychologie, à ses moyens et à la validité de ses tests pour situer et programmer le normal et l'anormal à l'intérieur de contextes d'apprentissages aussi diversifiés, inconstants et variables que peuvent l'être les milieux scolaires :

> Les recherches sur les lois de l'adaptation et de l'apprentissage, sur le rapport de l'apprentissage et des aptitudes, sur la détection et la mesure des aptitudes, sur les conditions du rendement et de la productivité (qu'il s'agisse d'individus ou de groupes) – recherches inséparables de leurs applications à la sélection où l'orientation – admettent toutes un postulat implicite commun : la nature de

[560] Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », dans *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, *op. cit.*, p. 366.

> l'homme est d'être un outil, sa vocation c'est d'être mis à sa place, à sa tâche. […] Qu'est-ce qui pousse ou incline les psychologues à se faire, parmi les hommes, les instruments d'une ambition de traiter l'homme comme un instrument[561] ?

En parlant de l'importance accrue et souhaitable d'une approche psychotechnique, Vygotski n'a pas en tête cette programmation biopsychique et clinique du sujet : « La transformation de l'action individuelle initialement dépendante des stimuli externes en une action sociale, volontaire et instrumentée du fait que désormais l'outil s'interpose entre l'homme et la nature, voilà ce que Vygotski, à la suite de Marx et d'Engels, nomme "travail" »[562]. Le travail est transformateur par l'appropriation individuelle et collective des outils créés par les hommes dans l'histoire et dont l'élève, l'enfant, peut s'en approprier les fonctions et les usages à l'intérieur de sa culture sans devoir refaire tout le cheminement de l'humanité :

> C'est tout le sel de l'approche instrumentale de Vygotski qui regarde la vie sociale comme un système fonctionnel d'organes symboliques et techniques équipant l'histoire des sujets de son devenir possible. Ici la psychotechnique elle-même, comme dispositif de métamorphose du travail, pourrait se lire – avec les mots d'aujourd'hui bien sûr – comme un « environnement capacitant » éventuel pour l'activité des travailleurs[563].

Dans sa conception historique et dialectique de l'apprentissage scolaire et de l'éducation en général, Vygotski n'est pas naïf et connait très bien les limites que peut poser un programme « pédologique » établi sur une pratique psychotechnique. Même si le savoir psychotechnique est toujours aujourd'hui une « technique de détection des aptitudes individuelles, affranchie de l'action sur les situations de travail »[564] et que

---

[561] *Ibid*., p. 378.
[562] Brossard, « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit », dans *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, *op. cit*., p. 37.
[563] Clot, « Psychologie : une crise aggravée ? », dans *Vygotski maintenant*, *op. cit*., p. 139.
[564] *Ibid*., p. 140.

« sa contamination taylorienne et positiviste »[565] a contrarié les développements ultérieurs d'une pratique conséquente de la culture et de l'histoire en milieu scolaire, Vygotski ouvre une brèche que l'on commence à peine à redécouvrir dans les milieux scolaires depuis les années 1980. En matière de pédagogie et de didactique, l'œuvre entière de Vygotski est un projet. Si la conscience est un contact avec l'autre, et que les développements individuels et sociaux s'avèrent d'abord envisageables à partir des liaisons interpsychiques, il va de soi que l'école, comme moyen historiquement construit et institué, constitutif même de la vie sociale, doit répondre aux structures et aux fonctions sociales (ce qui comprend les pratiques scientifiques, la morale, etc.). Ceci permet également de comprendre comment les savoirs scolaires deviennent des exigences collectives. Dans les faits, pour les vygotskiens, il y a toujours imbrication entre les concepts spontanés et les concepts scientifiques, bien que Vygotski radicalise l'opposition des deux formes. Avec Gérard Vergnaud[566], mais aussi avec Johsua et Dupin, « *"[c]oncepts quotidiens" et "concepts scientifiques" ne sont pas deux mondes disjoints. Ce n'est que dans la "mise en textes" des savoirs que les "concepts scientifiques" apparaissent avec une rationalité propre. Lors de leur élaboration (et encore plus lors de leur apprentissage) il n'y a pas de différence absolue avec le fonctionnement des "concepts quotidiens"* »[567]. Les différences sont de l'ordre du fonctionnel et de l'institutionnel. La dialectique de Vygotski se situe entre le sujet, l'objet et les contextes scolaires où rien n'est déterminé une fois pour toutes, surtout pas la nature biologique de l'apprenant. Il faut spécifier que l'analyse pédologique n'est pas une psychotechnique, car Vygotski ne perçoit pas le travail scolaire de l'enfant comme un métier.

---

[565] *Ibid*.
[566] Gérard Vergnaud, « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, tome 42, n° 1-2, 1989.
[567] Johsua, « Les "obstacles épistémologiques" et le cadre vygotskien », *op. cit*., p. 33.

Vygotski entend par son concept de zone de développement proche, cette nécessité que les apprentissages devancent le développement biologique[568]. Dans sa perspective, l'enfant peut accomplir beaucoup plus que ses propres capacités le suggèrent en imitant et en apprenant en présence d'adultes. Ce dernier oriente, provoque le développement, le devance et le réorganise. Contrairement aux théories du laisser-faire naturaliste de Spencer et de Piaget Vygotski effectue un tournant autoritaire obligeant l'adulte à une double fonction : 1) établir les connaissances valables et socialement construites, instituées ; 2) transmettre ces connaissances en visant une finalité éducative et didactique. En dépassant la question des stades tout en reconnaissant la valeur de cette nomenclature formelle de la maturation et des capacités propres à la personne, Vygotski tient compte avec la méthode de la ZPD « non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir »[569]. C'est une posture diamétralement opposée à tout ce qui se fait en éducation depuis Binet et Piaget. Pour Vygotski, la détermination « invariable » des capacités ponctuelles de l'enfant à partir des tests est aussi « incapacitante » que le mauvais enseignement, en ce sens que la perspective clinique des tests et de la réduction à un âge mental n'épuise pas la complexité du développement et des rôles pédagogiques de l'enseignement. La théorie vygotskienne permet de critiquer les approches cliniques dans les classes de perfectionnement :

> Auparavant la question se présentait comme suit : une fois défini à l'aide de tests, le niveau de développement mental de l'enfant était considéré comme limite que celui-ci ne pouvait pas dépasser. Cette façon de présenter le problème implique que l'enseignement doit s'orienter sur la base du développement qui a déjà eu lieu, du stade dépassé. […] Comme le montrent de multiples expériences, l'enfant handicapé est peu enclin à la pensée abstraite. On en déduit que l'activité

[568] Nous reprenons zone de développement proche à partir de la traduction de Schneuwly qui est plus près du sens vygotskien.
[569] Vygotski, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans *Vygotski aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 109.

> didactique des écoles spéciales devait se fonder sur l'utilisation de matériel visuel. De longues expériences allant dans ce sens se sont avérées insatisfaisantes. Il a été prouvé qu'un système d'enseignement basé exclusivement sur des moyens visuels excluant tout ce qui concerne la pensée abstraite non seulement n'aide pas l'enfant à dépasser son incapacité naturelle, mais la consolide de fait[570].

L'enfant handicapé ou l'enfant déficient pour qui on oriente les apprentissages selon son développement intellectuel et affectif actuel demeure prisonnier de sa condition. Non seulement cette manière d'intervenir empêche de comprendre l'enfant, mais cela empêche également la pratique enseignante. Vygotski affirme sur ce point que l'école a une responsabilité dans ces contextes et peut permettre un développement « artificiel » impensable sans l'intervention adulte qui doit accompagner, guider, former et instruire. En prétendant que la pensée abstraite échappera pour toujours à l'enfant « arriéré », l'approche clinique réduit la force vitale du développement ainsi que les pratiques pédagogiques à n'être valables que pour les enfants dits normaux. Vygotski va encore plus loin dans la portée que l'on peut attribuer à un tel projet éducatif : « On peut observer un phénomène similaire dans le développement de l'enfant normal. Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure de diriger le processus développemental, mais est entraîné par celui-ci »[571]. C'est l'idée déjà illustrée selon laquelle chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. Les activités sociales font correspondre les fonctions interpsychiques, puis les activités individuelles font correspondre les fonctions intrapsychiques.

Ici aussi, c'est le langage qui est le moteur. En se rapprochant de Piaget sur cet aspect précis, soit la communication et les tensions dans les activités de l'enfant avec les autres enfants du même groupe d'âge, il devient possible d'interpréter les

---

[570] *Ibid*., p. 109-110.
[571] *Ibid*., p. 110.

perceptions de l'enfant et les aspects conatifs qui le poussent à établir des rapports affectifs « stables ». Piaget parle de son côté d'un développement du jugement moral. Vygotski parle d'un apprentissage qui « active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui »[572]. La biologie n'est qu'une première condition, déterminante, certes, mais seulement en partie. Par la suite, comme l'écrit Bruner, le maître d'école est la « conscience pour deux » :

> Pour commencer, c'est [la tutrice] qui contrôle ce qui est au centre de l'attention. C'est elle également qui montre que la tâche est réalisable ; elle y parvient en présentant les choses lentement et en les théâtralisant quelque peu. Elle est la seule qui ait un objectif. Elle s'assure que chaque partie de la tâche à laquelle travaille l'enfant est d'une intensité et d'une complexité compatibles avec ses capacités[573].

En comprenant les limites d'un enseignement respectant le rythme biologique de l'enfant, Vygotski unifie les apports d'une pédagogie active aux liaisons langagières sans pour autant tomber dans l'illusion de la perception autorégulatrice et de la discrimination des « déshérités de la nature ». Deux autres commentaires paraissent importants à ce point de l'analyse. Tout d'abord, la psychologie clinique n'est pas le tout scientifique de la vie psychique : la psychologie n'est pas le psychologique. Ensuite, la place de l'humain dans la nature ne renvoie jamais à un déterminisme pur, physico-chimique ou biologique. À ce sujet, nous pouvons considérer à juste titre les apports de la psychanalyse et les critiques que certains cliniciens font de ce contrôle technocratique des humeurs et des conduites ; comme le souligne Clot,

> [m]is à part Nathalie Zaltman, c'est peut-être Pierre-Henri Castel qui l'éclaire le mieux : « On parle ainsi toujours "psy". Mais c'est sur le mode, osons le dire, des

---

[572] *Ibid*., p. 112.
[573] Bruner, *Culture et modes de pensée*, *op. cit*., p. 97.

> soins palliatifs… L'heure sonne où cette essentialisation des déficits psychosociaux des individus débouchera sur une biologisation en bonne et due forme des explications des comportements "a-sociaux" par le cerveau et les gènes. » Un certain comportementalisme migre alors de la psychologie cognitive « abandonnée » aux neurosciences pour dépister les infirmités à meilleur coût qu'une psychologie clinique vouée aux soins palliatifs. Avance alors un despotisme compassionnel mâtiné d'hygiénisme qui fait s'effondrer les murs factices du Yalta académique évoqué plus haut[574]. La crise du travail, par exemple, est un laboratoire à grande échelle où se vérifie, même par défaut, la fonction psychique interne de la vie sociale déniée dans la discipline[575].

Reprenant le psychiatre catalan Tosquelles, Clot s'attarde sur le fait que le travail humain transforme et crée du milieu :

> « S'adapter ou périr » n'est une loi que pour les animaux qui ont à survivre dans un milieu. C'est une loi zoologique. L'homme ne vit pas dans un milieu. Il convertit le milieu naturel en monde. Il n'a pas d'autres choix que de créer du milieu pour vivre. C'est là son originalité. L'humanisation ne se pose jamais sous le dilemme de s'adapter ou périr. Car l'homme est le produit de son propre artifice, des artifices que les autres hommes ont faits avec lui, font avec lui et feront avec lui[576].

L'humain transforme les milieux en monde, et se transforme lui-même à travers ces processus. En produisant des milieux dysfonctionnels, il risque sa propre déshumanisation : « Le sens est engendré non par la signification, mais par les conflits sociaux qui affectent l'activité des sujets. La signification fixée dans les œuvres ou les tâches n'explique pas l'activité. Cette signification la médiatise bien sûr, la réorganise, l'oriente. Mais elle ne l'engendre pas »[577]. C'est pourquoi nous montrons que le

---

[574] Clot, « Psychologie : une crise aggravée ? », *op. cit.*, p. 141. La référence au Yalta académique renvoie à l'unité factice de la psychologie, à un « pacte de non-agression » entre « la méthode clinique fondée sur le "cas singulier" et le modèle théorique de la psychanalyse d'un côté et, de l'autre, la méthode expérimentale ».
[575] *Ibid.*, p. 143-144.
[576] *Ibid.*, p. 144.
[577] *Ibid.*, p. 147.

moment psychotechnique du laboratoire dans lequel le sujet se meut tant bien que mal accorde une signification optimiste à l'instrumentalisation du vivant. Sur le milieu transformé et les dangers d'une aliénation produite par les dysfonctionnements des pratiques cliniques, Canguilhem nous permet de clore cette section en rejoignant Vygotski autour de sa critique des influences positivistes en psychologie :

> Watson assignait comme programme à la psychologie la recherche analytique des conditions de l'adaptation du vivant au milieu par la production expérimentale des relations entre l'excitation et la réponse (couple stimulus-réponse). Le déterminisme de la relation entre excitation et réponse est physique. La biologie du comportement se réduit à une neurologie, et celle-ci se résume en une énergétique. L'évolution de sa pensée a conduit Watson à passer d'une conception dans laquelle il néglige simplement la conscience comme inutile, à une conception où purement et simplement il l'annule comme illusoire. Le milieu se trouve investi de tous pouvoirs à l'égard des individus ; sa puissance domine et même abolit celle de l'hérédité et de la constitution génétique. Le milieu étant donné, l'organisme ne se donne rien qu'en réalité il ne reçoive. La situation du vivant, son être dans le monde, c'est une condition, ou plus exactement, c'est un conditionnement[578].

Selon la perspective déterministe, l'école devient tout au plus une activité d'accompagnement et d'encadrement des fonctions. Aussi, le devenir de l'enfant peut être conditionné à l'aide des pratiques psychotechniques coordonnées par divers tests délimitant les capacités cognitives et comportementales normales. Cette double aporie revêt sans aucun doute les plus beaux habits des pratiques éthiques en psychologie clinique et en psychologie expérimentale, mais elle ouvre nécessairement sur la médicalisation des affects et des conduites. De l'autre côté, il semble bien que le

---

[578] Canguilhem, « Le vivant et son milieu », *op. cit.*, p. 179-180. Cet extrait est extraordinaire par son acuité épistémologique. Nous reprenons par la suite cette explication exposant la neuropédagogie comme technoscience dans le cadre d'un modèle explicatif agissant comme un conditionnement béhavioral et énergétique de la vie sociale à partir d'un déterminisme de la vie cérébrale. Autrement dit, l'observation d'un manque d'énergie de l'activité cérébrale équivaut dans ce paradigme « scientifique » à un dysfonctionnement biologique. Il n'y aurait plus de société ni de culture. Tout devient cérébral, même les mathématiques et les arts, sans plus de discernements.

conditionnement du sujet réponde avant toute chose à une perte de la liberté générale par un contrôle conditionné dans un tout indifférencié. Pour l'enfant, le milieu social et scolaire se vit comme une contrainte inexpugnable et indépassable. Cette forteresse de la raison scientifique a pourtant produit d'autres discours.

# PARTIE C

# L'ÉDUCATION AU XXI$^{E}$ SIÈCLE POUR CONSTRUIRE LES SOCIÉTÉS DE DEMAIN

Dans cette troisième partie, nous reprenons divers programmes politiques et éducatifs. En travaillant sur l'école du XXI^e siècle, il est maintenant possible de montrer comment les discours et les développements théoriques du passé habitent et nourrissent toujours les réflexions sur l'école, ses rôles, ses responsabilités, son devenir ainsi que celui des sociétés. Nous procédons à une analyse de divers rapports internationaux, nationaux et locaux. Nous considérons aux chapitres 8 et 9 les discours de plusieurs macro-acteurs[579] autour de la construction des structures éducatives. Entre les technologies numériques et l'intervention biomédicale, l'école subit les contrecoups des crises sociales et politiques. En éducation, probablement plus qu'ailleurs, la quête d'objectivité n'est qu'un ensemble de protocoles pour régler et organiser les conduites sociales.

Nous séparons donc cette dernière partie en quatre chapitres. Le chapitre 7 porte sur les politiques internationales autour des outils numériques et de l'Intelligence artificielle (IA) et aboutit avec les injonctions gouvernementales pour une école inclusive. Ce passage vers l'inclusion se fait à partir d'une idéologie morale, mais aussi au nom de prescriptions technoscientifiques réclamant du corps enseignant de devoir transformer leurs pratiques. Le chapitre 8 reprend les discours de macro-acteurs québécois sur l'inclusion des outils numériques et de l'IA en classe. Nous montrons plusieurs concordances entre l'éducation inclusive et l'école numérique. Il est dit que la démocratisation scolaire doit passer par un accès étendu aux innovations computationnelles. Ces deux modèles, l'inclusion et l'accès au monde numérique représentent l'école de l'avenir, puisque cette école devra être adaptée à la fois aux

[579] Nous expliquons ce concept de macro-acteur à partir de la théorie bourdieusienne du champ scientifique. Le macro-acteur est plus que son éthos de scientifique, il représente un champ et des pratiques scientifiques et profite d'un capital symbolique propre à l'expertise qu'il met de l'avant : « Mettant en pratique leur vision du monde scientifique, ils entendent créer des réseaux dans lesquels se constitue la reconnaissance de leur importance : la vérité sociale est au bout de l'épreuve de force et il faut donc être en position de force, dans les revues, les maisons d'édition, etc., pour avoir socialement raison des adversaires ». Dans Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001, p. 148.

besoins individuels, mais aussi aux nécessités de la formation professionnelle. De l'iPad à l'Intelligence artificielle, les enseignants doivent comprendre que cette réalité s'impose à eux et qu'elle est inévitable. Ces transformations des milieux scolaires ont des impacts sur la vie des familles et des intervenants. Nous voyons ensuite dans le cadre du chapitre 9 qu'en transformant l'école, pour le meilleur comme pour le pire, nous transformons également les structures et les fonctions développementales des enfants. Ces transformations impliquent nécessairement les processus de la médicalisation des humeurs. L'enfant du XXIe siècle n'est pas un autre enfant que celui qui courait dans la rue il y a cent ans. Il est le même biologiquement, mais la culture a changé et le transforme à son tour. L'éducation joue un rôle dans le développement et dans les processus de discrimination à partir de critères de la normalité affective et intellectuelle. Nous nous penchons plus particulièrement sur le trouble psychiatrique du TDAH, puisqu'il s'agit d'un trouble que l'on qualifie de « politique ». Il est représentatif des dérives technocratiques et idéologiques d'une normalisation clinique des capacités infantiles. Il est démontré que les appareils numériques de l'information et de la communication (outils-TIC) nuisent à la capacité attentionnelle, que ce sont des outils dérangeants. Or, ceci devient un enjeu prioritaire pour les programmes éducatifs. Au chapitre 10, nous interrogeons la pertinence de devoir programmer l'école autour des réalités numériques et de l'IA. Nous procédons en critiquant la nouvelle normativité biologique en neuropédagogie. À partir des pratiques de cette technoscience, les outils-TIC servent désormais de médiateurs entre l'école numérique et l'enfance anormale. Nous comprenons ce mouvement comme un retour positiviste et béhavioriste pour découper la vie psychique en autant de fonctions cérébrales. Rendus à ce moment de notre thèse, nous considérons les philosophies de Kant et de Hegel, puisque nous pensons que plusieurs solutions aux problèmes actuels sont contenues dans leurs réflexions sur l'éducation et la pédagogie. Signalons qu'au fur et à mesure de l'analyse, se révèle une redondance dans les termes et les prescriptions sociales.

# CHAPITRE VII

## L'ÉCOLE ET LES PROGRAMMES « INTERNATIONAUX » : ÉTUDE DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS

Nous reprenons dans ce chapitre les plus récents rapports de l'UNESCO portant sur l'éducation inclusive et les objectifs de développement durable (ODD 4) mis de l'avant lors de la rencontre d'Incheon en 2015. Le chapitre sept constitue une analyse croisée de rapports internationaux et nationaux. Nous nous penchons sur le cas de l'éducation au Québec et montrons que les prérogatives ministérielles fusionnent dans le champ global d'une économie technoscientifique. La continuité historique avec les fondements éducatifs rencontrés dans les précédents chapitres demeure essentielle pour l'analyse et la reconnaissance des transformations qui ont cours. Nous cherchons enfin à établir les lignes directrices de départage de la morale et des systèmes de valeurs mis en place pour fonder en droit une perspective libérale de l'éducation inclusive pour le XXI^e^ siècle.

Nous commençons ce chapitre par l'analyse de certains programmes éducatifs internationaux, dont trois rapports de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), regroupés sous le programme *Éducation : Horizon 2030* ainsi que le rapport *Connectés pour apprendre* de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Depuis les années 1930, l'UNESCO a beaucoup emprunté à la morale piagétienne et à cette vision humaniste et émancipatrice de la société internationale en passant par une éducation de qualité pour tous. Dès 1972, l'ouvrage *Apprendre à être* ouvre la voie à une éducation internationale pour « l'homme complet ». Entre les liaisons sociales et culturelles, les

communications et les prouesses technologiques, l'éducation de demain doit effectuer le virage « cognitif »[580].

Pour l'UNESCO, les sociétés doivent afficher une volonté de travailler contre les inégalités de « naissance » et les injustices sociales en privilégiant une conception « ouverte » de la réalité scolaire comprise sous l'expression devenue canonique de promouvoir l'égalité des chances[581]. La place accordée aux discours progressistes est importante pour cette organisation, puisqu'une éducation pour l'avenir doit permettre la paix, la croissance accrue des richesses et des échanges ainsi que le développement des rapports entre savoirs et sciences, entre nations et citoyens. Comme l'affirme Piaget

> [n]ous ne sommes pas adaptés psychologiquement à notre état social, tel est le fait fondamental dont il convient de partir pour construire une éducation internationale. Et « nous », ce n'est pas seulement la masse des hommes, perdue devant cet univers de relations complexes et solidaires. Ce sont même les hommes d'État. Comme Valéry l'a si bien montré dans ses *Regards sur le monde actuel*, l'homme d'État contemporain joue à peu près aux dés en politique internationale. Quelle que soit la continuité de sa ligne de conduite, lorsqu'il est en possession d'un plan d'ensemble et d'une politique dépassant les questions de sécurité immédiates posées à son pays, il en est conduit à tâtonner et souvent à se contredire dans le détail de ses actions, tant leurs répercussions sont imprévisibles[582].

---

[580] Voir par exemple le Livre blanc sur l'éducation de la Commission européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles, 1996. Récupéré de https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf, le 15 mars 2015.

[581] Nous avons analysé dans *La bio-logique du nouveau management à l'école* le concept d'« égalité des chances » avec le sociologue Thomas B. Bottomore. Il est pertinent d'en relever la contradiction interne : « L'égalité des chances, au sens où on l'entend d'ordinaire, présuppose d'une part l'inégalité, puisque "chance" signifie "possibilité de s'élever à un niveau supérieur dans une société stratifiée". Mais, d'autre part, elle présuppose l'égalité, puisqu'elle implique que les inégalités inhérentes à cette société stratifiée doivent être neutralisées à chaque génération, afin que les individus puissent réellement développer leurs capacités personnelles ; et toutes les études faites sur ces conditions d'une égalité des chances, par exemple dans le domaine de l'éducation, ont montré combien forte et pénétrante est l'influence qu'exercent sur les chances individuelles les distinctions de classes. » Dans Thomas Burton Bottomore, *Élites et société*, Paris, Stock, 1964, p. 163.

[582] Piaget, *Où va l'éducation ?*, *op. cit.*, p. 109.

Or, d'après la morale piagétienne, pour contrer les échecs scolaires, le décrochage et la perte de la motivation, l'éducation doit d'abord viser une formation pour l'homme complet, affectif, intellectuel et moral[583]. Ensuite, tendanciellement, elle peut s'attacher à promouvoir une formation mieux adaptée à la société, c'est-à-dire à une société du traitement de l'information et des communications[584].

Le discours universaliste adopte invariablement le projet de transformer l'enseignement, tant au niveau des contenus que des moyens pédagogiques. Afin de rendre les rapports humains en milieux scolaires plus scientifiques et mieux adaptés, « [l]a première tâche de l'éducateur, en présence du problème international, c'est donc de chercher à adapter l'élève à une telle situation, sans rien lui voiler de sa complexité. […] En parlant d'instrument intellectuel, nous pouvons nous référer à la science, qui est l'une des plus belles adaptations de l'esprit humain, et une victoire de la raison sur le monde matériel »[585]. Nous retrouvons cet état d'esprit dans les plus récents rapports de l'UNESCO pour une éducation adaptée et numérique dans l'*Horizon 2030.*

## 7.1 L'UNESCO : *Horizon 2030*

L'ensemble des discours présents dans les rapports internationaux expriment avec l'idéologie naturaliste que la culture scolaire et les moyens pédagogiques doivent être adaptés aux besoins de chaque enfant. Pour agir sur le particulier, la structure

---

583 C'est l'objet central du rapport de l'UNESCO intitulé *Apprendre à être*, *op. cit*. C'est, à notre connaissance, le premier rapport comparatif international et aussi le plus piagétien des rapports produits sous cette idée de l'internationalisation des contenus éducatifs autour de la science et de la culture.

584 Voir l'ouvrage collectif, *Europe inc. Liaisons dangereuses entre institutions et milieux d'affaires européens*, Observatoire de l'Europe industrielle, Marseille, Agone, 2000 ainsi que Yves Dezalay et Bryant G. Garth, *La mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris, Seuil, 2002.

585 Piaget, *Où va l'éducation ?*, *op. cit*., p. 110-111.

politique globale exige des grandes instances comme l'UNESCO ou l'OCDE qu'elles modélisent les pratiques et les orientations sous des formes « universalistes ». C'est par la suite que les gouvernements nationaux et les établissements scolaires réclament diverses formes d'interventions tenant compte des particularismes locaux et individuels. Sous la logique organisationnelle, ces particularismes deviennent quantifiables afin de répondre efficacement aux contraintes de croissances économiques. La mondialisation n'éliminait pas encore l'institutionnel ni les particularités des États-nations dans les années 1990, années des grandes réformes internationales et nationales dans les domaines de l'éducation ; on rencontrait encore cette idée de monde commun dans les différences nationales. Depuis les années 2000, dans le modèle global, l'école publique se transforme en étant soumise aux impératifs d'efficacité et d'efficience que l'on rencontre dans les milieux privés. Or, que signifie être performants, efficaces et efficients, dans les milieux de l'éducation ou dans les milieux de la santé ? Les particularismes deviennent utiles pour établir des lignes de comparaisons, c'est ce que Supiot nomme *La Gouvernance par les nombres*[586]. On parlera de plus en plus du miracle finlandais ou de la réforme québécoise de l'éducation et son approche par compétences en recherchant dans ces modèles l'efficace contenu dans le modèle décisionnel opérationnel[587].

C'est en situant l'activité humaine dans l'intervention entre le global et le local que nous analysons dans les plus récents rapports de l'UNESCO les Objectifs de développement durable. Dans un contexte où l'intégration dans les cursus obligatoires de compétences, telles qu'apprendre à coder et à programmer, s'implantent dans une logique où le marché scolaire produit de nouvelles inégalités, nous voulons comprendre ces réalités technopédagogiques. Dans les faits, la solution avancée par l'UNESCO

---

[586] Supiot, *La gouvernance par les nombres, op. cit*.

[587] Michel Freitag, *Dialectique et société.* Tome III. *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, Montréal, Liber, 1913. Voir aussi Jean-François Filion, *Sociologie dialectique. Introduction à l'œuvre de Michel Freitag*, Montréal, Nota bene, 2006.

risque d'inclure tous les enfants dans un programme scolaire et économique autour des industries des GAFA[588].

Si un discours humaniste a dominé historiquement les écrits de l'UNESCO[589], plusieurs analysent qu'un renversement technocratique peut être observé depuis quelques années. On assiste donc au virage pragmatique de l'UNESCO qui agissait jusqu'ici comme rempart face à l'OCDE et à la Commission européenne, et ce, jusqu'au tournant que marque la parution du rapport intitulé « Vers les sociétés du savoir » [590]. Le pragmatisme de l'UNESCO impose de suivre des tendances socio-économiques, mais reconnait les dangers d'accroître le fossé entre les riches et les pauvres, les pays riches et les pays pauvres. Sans aucun doute, certaines orientations forcées et implantées sous couvert de démocratisation ont permis la mise en place de diverses sphères privées et industrielles d'un marché de l'éducation, et ces sphères nuisent considérablement à l'existence démocratique des structures éducatives :

> La prégnance grandissante de la notion de « société du savoir » constitue une tendance multiforme et tentaculaire qui mérite une attention particulière.

---

[588] En référence aux grands monopoles des outils-TIC et d'Internet : Google, Apple, Facebook, Amazon, auxquels il faut ajouter Netflix et Microsoft. Nous reprenons ce commentaire de Geoffrey Geuens sur les déréglementations « manquées » des États pour contrôler la concentration économique (monopolisation) des moyens de productions et de distributions dans les mains d'une minorité : « Cette situation s'observe également aux États-Unis. […] Quant au marché des TIC, il n'a pas davantage échappé à ce même processus de concentration à un point tel que les industries du *software* (Microsoft, Oracle, CSC), du *hardware* (Hewlett-Packard, Apple, Cisco), des semiconducteurs (Intel, Texas Instruments, Advanced Micro), de la téléphonie mobile (Motorola) et des moteurs de recherche (Google, Yahoo !) sont actuellement sous la coupe d'une poignée de trusts. Alors qu'ils se présentent, volontiers, en innovateurs technologiques, on constate que ces mêmes groupes ont fait leur la stratégie d'antiques monopoles visant à contrôler la concurrence par le rachat en chaîne de "jeunes pousses" performantes. » Dans Geoffrey Geuens, *Les vieilles élites de la nouvelle économie*, Paris, PUF, 2003, p. 161.

[589] Voir Jacques Delors, *L'éducation un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Odile Jacob, 1996. Delors est un homme politique français. Il a été ministre de l'Économie, de la Finance et du Budget sous François Mitterrand de 1981 à 1984 et il fut président de la Commission européenne de 1985 à 1994. On lui doit plusieurs traités européens et livres sur la nécessité de l'investissement social (2008).

[590] Voir Jean Bernatchez, « Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. État des lieux au Québec, dix ans plus tard », *Globe*, 17 (2), p. 21-43. Récupéré de https://doi.org/10.7202/1036236ar, le 22 octobre 2019.

> Nommée non par hasard « économie du savoir », elle interpelle un objectif qui se fait de plus en plus pressant : former une main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs de la haute technologie afin de soutenir la compétitivité internationale. L'éducation est largement sollicitée dans ce processus […] Le concept « économie du savoir » est relativement nouveau, aussi a-t-il des ramifications multiples, dont certaines encore imprévisibles[591].

D'autres interrogations surgissent à la suite d'une lecture attentive des trois rapports de l'UNESCO[592]. Désormais, l'éducation doit impérativement passer par le pilotage et l'intégration pédagogique des outils-TIC dans les programmes de la formation obligatoire. Il s'agit d'un projet de transformation complète de l'école où doivent être repensés les manières d'apprendre et de transmettre, les savoirs, les compétences, les processus de la socialisation. L'offre d'une mobilité sociale et scolaire accrue à partir des outils-TIC est en fait le véritable élément sur lequel se penche l'UNESCO.

Les trois rapports sont rattachés à un plan de concertation pour l'éducation 2030 et forment un tout inséparable qui devient par ce fait un programme pour une « éducation internationale de qualité » pour tous les enfants[593]. En poursuivant les Objectifs de développement durable (ODD), les trois déclarations visent à rendre les systèmes éducatifs et les sociétés plus accessibles pour tous, plus équitables, inclusives,

---

[591] CSE, *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ?*, *op. cit.*, p. 23. Les auteurs de ce rapport avancent qu'il s'agit d'un marché évalué à plus de 2000 milliards de dollars. Récupéré de http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann01.pdf, le 2 avril 2013.

[592] Les trois rapports méritent une attention particulière dans l'ordre et les contenus de ces publications : *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon, UNESCO, 2015 de l'UNESCO Récupéré de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf, le 28 août 2019 ; *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030. Déclaration de Qingdao. Saisir les opportunités du numérique, piloter la transformation de l'éducation*, Qingdao, UNESCO, 2015. Récupéré de https://millenniumedu.files.wordpress.com/2018/11/unesco-qingdao-declaration-2015.pdf, le 28 août 2019 ; *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. Planifier l'éducation à l'ère de l'IA : un bond en avant*, Document final de la Conférence sur l'intelligence artificielle et l'éducation, Beijing, UNESCO, 2019. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303, le 29 août 2019.

[593] L'UNESCO est liée à l'UNICEF, à la Banque mondiale, à l'UNFPA, au PNUD, à l'organisation ONU Femmes et à l'UNHCR (mai 2015).

tout en offrant une éducation de qualité dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Ces trois rapports se veulent résolument humanistes dans leur approche. Nous analysons ces trois rapports en lien avec les politiques éducatives québécoises. Nous allons également intégrer à notre analyse le rapport de l'OCDE *Connectés pour apprendre*, afin de soulever des éléments de réflexion sur les sociétés cognitives, numériques, productives, faisant des outils-TIC et de l'Intelligence artificielle (IA) la voie de l'avenir pour la construction technocratique de sociétés prétendument plus égalitaires et inclusives.

a) Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action.

Dans le rapport de l'UNESCO donnant suite à la déclaration d'Incheon[594], il y a deux étapes à considérer. Premièrement, il y a la déclaration elle-même ; deuxièmement le cadre d'action pour réaliser les éléments contenus dans le « consensus »[595] pour une éducation inclusive, de qualité, et ce, tout au long de la vie. Il est écrit que l'éducation doit transformer la vie, qu'il y a urgence d'agir et que la

[594] Le rapport fait suite au Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon du 19 au 22 mai 2015

[595] À propos du consensus, on peut lire en ouverture : « [p]lus de 1600 participants de 160 pays, dont 120 ministres, chefs et membres de délégations, chefs d'agences et hauts responsables d'organisations multilatérales et bilatérales ainsi que représentants de la société civile, de la profession enseignante, des jeunes et du secteur privé ». Dans *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, *op. cit.*, p. ii. L'utilisation du terme de consensus devient une formule consacrée sur le principe d'une volonté générale. Mais nous avons vu avec Kojève que toute volonté générale n'est pas un processus démocratique, plutôt qu'un rapport de force. C'est ce qu'avance également Supiot : « Depuis une vingtaine d'années, l'habitude est prise en Europe de ne tenir compte du résultat des élections que lorsqu'il est conforme aux attentes des gouvernants. Les dirigeants des pays de l'Union européenne sont ainsi parvenus à contourner successivement le rejet du Traité de Maastricht par les électeurs danois, du traité de Nice par les Irlandais, du Traité constitutionnel par les électeurs français et hollandais, du Traité de Lisbonne à nouveau par les Irlandais et à interdire en 2011 au Premier ministre grec de soumettre à ratification référendaire le plan d'ajustement structurel élaboré par la Troïka [Commission européenne, Banque centrale européenne et FMI] pour ramener la Grèce au respect des objectifs chiffrés de réduction du déficit public. Dans Supiot, *La Gouvernance par les nombres*, *op. cit.*, p. 265.

nécessité d'adopter un agenda ne doit pas attendre : « Conscient de l'urgence, nous nous engageons en faveur d'un agenda pour l'éducation unique et renouvelé qui soit holistique, ambitieux et mobilisateur, qui ne laissera personne de côté »[596]. Respectant les consultations et les objectifs mis de l'avant lors de l'*Accord de Mascate sur l'éducation pour tous* (EPT) en 2014, certaines cibles ont été proposées pour aller de l'avant afin d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) eux-mêmes orientés par des objectifs de développement durable (ODD). Parmi les trois rapports analysés ici, c'est l'ODD 4 qui retient notre attention. Le document de l'Assemblée générale des Nations-Unies *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* poursuit lui aussi sa réflexion sous l'idée d'un consensus[597]. L'objectif 4 de l'ODD renvoie au modèle d'une éducation inclusive pour tous : « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». La Commission européenne affirme dans *Le livre blanc* et le *Traité de Maastricht* que la réalité changeante de l'économie globalisée réclame de nouvelles fonctions éducatives pour préparer les jeunes au monde de demain. Tout en remarquant que les objectifs moraux et stratégiques demeurent sensiblement les mêmes depuis le rapport Faure de 1972 *Apprendre à être*, les modalités opératoires de réalisation sont devenues beaucoup plus prédicatives et prescriptives. Nous établissons ces relations entre les instances afin de montrer qu'un discours unique s'impose avec constance depuis la fin des années 1990. En ce qui concerne l'orientation des propos et la programmation de certains objectifs dans l'horizon 2030, nous assistons à une transformation organisationnelle et procédurale de grande ampleur.

En les comparant à d'autres discours, dont ceux de l'OCDE, on constate un glissement sémantique pour parvenir à assurer que l'apprentissage tout au long de la

---

[596] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. iii.
[597] Récupéré de https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld, le 4 novembre 2019.

vie se fera avec les outils-TIC. De plus, on prétend passer d'une éducation intégrative à une éducation inclusive[598], puisque l'éducation tout au long de la vie tient compte de tous les pays, mais on ne discute plus le sens de l'éducation autrement que par sa valeur en tant que levier, en tant que mécanisme pour éliminer les inégalités sociales. Sur ce point, les prescriptions du Conseil d'Incheon ne réfèrent plus seulement aux « régions sous-développées » dans un cadre mondial et à cette nécessité de créer des sociétés plus égalitaires, mais s'imposent au nom d'une globalité, d'un universel. Un champ sémantique développé sous deux ordres permet d'en saisir la force et la portée. Le premier ordre réfère à des concepts comme ceux de *qualité*, d'*égalité des genres*, d'*inclusion* et d'*équité*. Le second ordre renvoie à la croissance et à la nécessité de structurer les systèmes éducatifs par un *élargissement de l'accès*, *accroître le financement en faveur de l'éducation, soutenir la mise en œuvre de l'agenda selon les besoins et les priorités des pays*, *garantir la redevabilité*. Ce cadre d'action fait des prescriptions économiques un principe unique pour l'éducation. Il est nécessaire pour comprendre la suite de différencier les termes de *mondialisation* et de *globalisation* :

> Le terme « mondialisation » réfère encore à l'idée d'un monde commun (*world*, *Welt*, *cosmos*) qui possède une unité et une ordonnance propres. C'est le monde concret, social et naturel, qui nous entoure et que nous habitons. Par contre, le mot « globalisation » me semble désigner le procès et le résultat d'une activité de généralisation, comme la généralisation de la régulation par le marché ou la généralisation extensive de certaines procédures, de certaines techniques, de certaines règles appréhendées d'un point de vue strictement opérationnel. On a ici d'abord l'idée d'un phénomène à caractère processuel, qui se produit et se déploie de manière autonome, autoréférentielle et virtuellement automatique, notamment dans les domaines de l'économie, des technologies, des systèmes de communication et d'information. Il n'y est plus fait référence à une exigence ou une finalité d'intégration harmonieuse du divers et du multiple, d'unité synthétique des contraires, d'ouverture sur la diversité et d'élargissement des

[598] Voir le document publié et révisé en 2002 intitulé *Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans les écoles* par Booth et Ainscow, *op. cit*.

> horizons : c'est au contraire l'idée d'une homogénéisation qui prévaut, à l'encontre de la diversité qui a caractérisé jusqu'à présent les sociétés[599].

Pour revenir aux champs sémantiques associant le développement et la croissance, il faut comprendre qu'il s'agit d'une réalité incontournable afin que l'éducation remplisse pleinement ses rôles dans les « sociétés des savoirs ». Selon les signataires de la Déclaration d'Incheon, les deux « réalités » ne peuvent pas être séparées par les instances gouvernementales si elles veulent s'assurer d'atteindre les objectifs :

> Le recentrage sur la qualité de l'éducation, l'apprentissage et les compétences souligne une autre leçon importante : il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les élèves apprennent et acquièrent vraiment les compétences pertinentes lorsqu'ils sont à l'école. […] Si le rythme actuel des progrès ne s'accélère pas, nombre des pays qui se trouvent en queue de peloton n'atteindront pas les nouvelles cibles fixées d'ici 2030[600].

Il est question d'accélération, de cibles uniques à atteindre pour tous, d'apprentissages utiles au marché du travail suivant en cela les innovations et les besoins d'acquisitions des savoirs utiles dans un monde plus complexe et plus compétitif :

> Éducation 2030 doit être vu dans le contexte plus large du développement d'aujourd'hui. Les systèmes éducatifs font face à des marchés professionnels en rapide évolution, aux avancées technologiques, à l'urbanisation, aux migrations, à l'instabilité politique, à la dégradation de l'environnement, aux risques et aux catastrophes naturelles, à la concurrence vis-à-vis des ressources naturelles, aux enjeux démographiques, à l'amplification du chômage mondial, à la pauvreté persistante, à l'accroissement des inégalités et aux menaces croissantes contre la paix et la sécurité[601].

---

[599] Michel Freitag, « L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? », *SociologieS*. Récupéré de http://sociologies.revues.org/3379, le 6 septembre 2016.
[600] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 5.
[601] *Ibid*.

La déclaration d'Incheon associe développement humain et viabilité économique, ce qui lui permettrait d'offrir « une éducation et une protection de la petite enfance pour assurer le développement, l'apprentissage et la santé à long terme des enfants »[602].

Après avoir posé les conditions morales de ces systèmes éducatifs, les membres du Conseil avisent que le plan Éducation 2030 n'est pas utilitaire, qu'il s'agit d'une perspective humaniste d'inclusion des populations les plus pauvres et les plus vulnérables. Ces rapports de l'UNESCO s'inscrivent vraisemblablement en continuité avec le réel d'une éducation à la fois morale et globale. Nous retrouvons Piaget à peu de choses près. Les objectifs de l'ODD 4 visent clairement à rencontrer des cibles internationales relatives à l'éducation inclusive : former des partenariats efficaces et inclusifs ; améliorer les politiques éducatives et leur interaction ; garantir des systèmes d'éducation hautement équitables, inclusifs et de qualité pour tous ; mobiliser les ressources pour un financement adéquat de l'éducation ; assurer le pilotage, le suivi et l'examen de toutes les cibles[603]. Cette vision réclame des paramètres améliorés de mise en place et une volonté politique augmentée, plus conséquente, afin de faire face aux réalités mouvantes des sociétés du XXIe siècle. En s'assurant d'atteindre des objectifs d'assurance-qualité, il sera possible de nouer efficacement des partenariats solides aux niveaux local, régional, national et international [604]:

> Des politiques et des stratégies prenant en compte les réalités et ayant pour but de lutter contre l'exclusion peuvent consister à éliminer les obstacles de coût, par exemple grâce à des programmes de transfert de fonds, à la fourniture de services de restauration scolaire/nutrition et de santé, des matériels d'apprentissage et d'enseignement ainsi que des services de transport, des programmes de deuxième chance/réadmission, des équipements scolaires inclusifs, ainsi que des

---

[602] *Ibid*.
[603] *Ibid*., p. 8.
[604] « L'assurance qualité est à la fois un outil de régulation du marché, un outil de production de la recherche et un outil de gestion des professionnels. Les enseignants et les directions d'établissement devront, pour leur part, suivre les standards établis par des agences qualités multiformes ». Dans Auclair, *La bio-logique du nouveau management à l'école*, *op. cit*., p. 226.

> formations sur l'éducation inclusive destinées aux enseignants, ainsi que des politiques linguistiques pour lutter contre l'exclusion[605].

En d'autres mots, les volontés affichées dans ce rapport de l'UNESCO rejoignent la stratégie de Lisbonne[606] et différents rapports de la Commission européenne dans la suite des rapports de Delors et du traité de Maastricht. Ces positions obligent à considérer l'acte de l'enseignement à l'aune d'indicateurs et de cibles ; le corps enseignant est ainsi sommé de participer à tous ces changements de cadres et de contextes pour assurer une meilleure expertise et un plus grand professionnalisme dans l'octroi des services scolaires. Les termes prennent la forme d'un programme devant être endossé et suivi. Il faut reconnaitre que ce consensus est un véritable rapport de force affirmant l'autonomisation des établissements scolaires contre l'autonomie du corps enseignant :

> Des politiques et des réglementations relatives aux enseignants devraient être mises en place afin que des enseignants et des éducateurs autonomisés, correctement recrutés et rémunérés, bien formés, qualifiés au plan professionnel et motivés soient déployés de manière équitable et efficace au sein du système éducatif tout entier, et qu'ils soient soutenus dans le cadre de systèmes où la gouvernance efficace et effective prévoira également des ressources adéquates. […] L'accent mis sur la qualité et l'innovation nécessitera aussi que soit renforcé l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques[607].

---

[605] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 9.

[606] *La stratégie de Lisbonne. Une voie européenne dans la mondialisation*, Centre d'analyse stratégique, 2007. Bien que la stratégie de Lisbonne soit venue s'implanter en 2000 sur et souvent au détriment de « l'humanisme » contenu dans le processus de Bologne (1999), on peut dire que cette « stratégie » d'assurance qualité et de compétition économique veut fournir un horizon politique clair à l'UE et à ses États membres dans la compétition économique mondiale. Voir le *Livre blanc sur l'éducation et la formation*. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, op. cit*. Voir également l'article intitulé « Maastricht : les 5 piliers de la sagesse », récupéré de https://institutdelors.eu/publications/maastricht-les-5-piliers-de-la-sagesse/, le 9 novembre 2019.

[607] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 10.

Les membres du Conseil traitent de qualité, d'assurance-qualité, de formation adéquate, de la nécessité d'utiliser pleinement des moyens pédagogiques adaptés, de tenir compte de tous les enfants et de tous les intervenants soi-disant inclus dans les processus ; ils soulignent qu'il faut être transparent dans la gestion des services offerts et dans l'obtention de résultats pour que ceux-ci soient à la hauteur des ambitions du programme. Ils insistent sur l'objet du développement, de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) pour aider

> aussi à détecter, à un stade précoce, les handicaps et les risques de handicap chez l'enfant, ce qui permet aux parents, au personnel de santé et aux enseignants de mieux prévoir les besoins des enfants handicapés, d'élaborer et de mettre en œuvre des interventions en temps opportun pour traiter ces besoins, de réduire au minimum les retards de développement et d'améliorer les résultats d'apprentissage et l'inclusion, afin de prévenir la marginalisation[608].

Beaucoup de sujets et d'éléments comme la gestion de risque sont à considérer dans ces écrits. Par exemple, on passe de l'intégration à l'inclusion, ce qui implique que l'école doive s'adapter aux besoins de chacun (inclusion) et non plus que chacun s'adapte à l'école (intégration). Dans la déclaration d'Incheon, on peut lire que « [l]e droit à l'éducation est inné et s'exerce tout au long de la vie »[609]. Or, ce droit d'être éduqué est tout sauf inné, aussi devons-nous collectivement le repenser sans cesse, car il n'est en aucune façon une garantie suffisante assurant une éducation de qualité qui permettrait l'épanouissement des enfants et de la société en général.

Lorsqu'il siège au Bureau international d'éducation (BIE), Piaget écrit déjà entre les deux grandes-guerres que l'idée d'une éducation internationale doit permettre de mieux comprendre les différences tout en favorisant la coopération spontanée à partir des intérêts des partis. Il n'y a pas encore chez Piaget cette volonté actuelle de rendre

---

[608] *Ibid*., p. 14.
[609] *Ibid*., p. 8

l'école et les apprentissages plus précoces. L'énoncé « tout se joue avant l'âge de trois ans »[610] renforce cette volonté de promouvoir la formation individuelle à travers diverses régulations technoscientifiques des cadres de l'enseignement. Nous avons vu plus haut que d'une volonté morale aux actes moraux, en passant par les écoles alternatives et des projets locaux comme le scoutisme, Piaget cherche avant tout à démontrer que le développement de l'enfant est facilité par un cadre ouvert et moins restrictif. Nous n'en sommes apparemment plus là avec la déclaration d'Incheon et son cadre d'action. Les moyens de la régulation en Occident sont de plus en plus médico-normatifs et obligent à la rectitude. Il faut lire que l'idée de contrôler et de « traiter ces besoins » renvoie à la maladie, à la pathologie et à la guérison éventuelle. Ce n'est plus l'intervention adulte qui permet de modifier le développement dans une zone de développement proche (Vygotski), mais plutôt l'intervention neuropédagique et comportementaliste.

Plus que jamais, les prescriptions scolaires se rattachent aux volets économiques de performances et d'ajustements de la formation et des moyens pour y parvenir. Il y a plus encore, l'éducation forme ici un tout indifférencié admettant tout et son contraire à partir d'un esprit de la régulation et d'une reddition de comptes permanente :

> Les catastrophes naturelles, les pandémies et les conflits, ainsi que les déplacements internes et transfrontaliers qui en découlent peuvent faire que des générations entières soient traumatisées, ne reçoivent pas d'instruction et ne reçoivent aucune préparation en vue de contribuer au redressement économique et social de leur pays ou de leur région. […] L'éducation fournit également aux enfants, aux jeunes et aux adultes des compétences permettant de prévenir les catastrophes, les conflits et les maladies pour un futur durable[611].

---

[610] Expression reprise de l'ouvrage de Giampino et Vidal, *Nos enfants sous haute surveillance. Évaluations, dépistages, médicaments*…, *op. cit.*
[611] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 11.

Selon la déclaration d'Incheon, il faut donc prévoir que des catastrophes naturelles et des guerres empêcheront certaines catégories d'enfants de s'instruire. Par des formations adaptées, informelles, orientées vers l'avenir, les sociétés s'assurent de pouvoir rencontrer l'ODD 4 et les objectifs de l'EPT. En implantant les technologies numériques par le biais des outils de technologie et de communication (TIC) afin d'horizontaliser les pratiques éducatives et professionnelles dans un monde dangereux et incertain, les enfants pourront poursuivre leur instruction même en cas de conflits. Il faut insister sur l'importance de donner aux enfants les moyens de pouvoir faire face aux situations de crises. L'esprit de paix et l'égalité pour tous dans le cadre des pratiques inclusives et numériques seront rencontrés chez tous les peuples et dans chaque individu :

> L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à donner aux apprenants les compétences de base suivantes : a) la connaissance et la compréhension des questions et des tendances globales spécifiques, et la connaissance et le respect des valeurs universelles fondamentales (par exemple, la justice, l'égalité, la dignité et le respect) ; b) les capacités cognitives indispensables à la pensée, à la résolution des problèmes et à la prise de décisions critiques, créatrices et innovantes ; c) les capacités non cognitives telles que l'empathie, l'ouverture aux expériences et à d'autres points de vue, les compétences interpersonnelles et de communication, et l'aptitude à travailler en réseau et à interagir avec des personnes de tous les horizons et d) les capacités comportementales nécessaires pour lancer et participer à des mesures proactives (UNESCO 2013. Document final de la Consultation technique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Éducation à la citoyenneté mondiale : Une nouvelle vision)[612].

Réitérant les politiques positivistes, il est écrit dans la déclaration qu'il faut « [c]ollecter des données de meilleure qualité sur les enfants handicapés, répertoriant les différents handicaps et déficiences et évaluant leur niveau de gravité. Des indicateurs doivent être

[612] *Ibid*., p. 22.

élaborés, et des données utilisées pour créer une base de données servant à l'élaboration de programmes et de politiques »[613].

La séparation contenue dans la déclaration entre le cognitif, qui réfère à la science, à la technique, aux mathématiques et à l'ingénierie, et le non cognitif, qui renvoie à l'empathie et à l'altruisme, reprend fidèlement les séparations spencériennes et piagétiennes entre l'affectif et l'intellectuel. Rappelons que ce « dualisme » fait des émotions des « tribus à l'agonie ». Cette séparation spencérienne-piagétienne impose une sélection utilitaire de programmes entre sciences naturelles et sciences humaines sous-entendant une efficacité supérieure des premières. Vygotski se veut critique de ces approches valorisant le cognitif, la raison et l'intelligence en termes de mesures et de quantifications, car il s'agit que d'une partie de la vie psychologique et sociale. Qui plus est, il n'y a pas le cognitif d'un côté et le non cognitif de l'autre. Derrière ce programme d'action, se dévoile donc un programme idéologique qui ambitionne de régler tous les maux de l'humanité par la puissance des innovations technoscientifique. De Spencer à Piaget, on perçoit encore avec régularité un axe moral devant faciliter la mobilité sociale et professionnelle, l'adaptation et la performance.

b) Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'éducation 2030.

Ce qui permet d'enchaîner avec la déclaration de Qingdao rédigé sensiblement au même moment que celle d'Incheon. En outre, la déclaration de Qingdao (2015) et le Consensus de Beijing sur l'Intelligence artificielle (2019) appuient la déclaration d'Incheon sans devoir reprendre les *a priori* moraux assurant une éducation de qualité tout au long de la vie. Le projet de promouvoir l'éducation tout au long de la vie avec

[613] *Ibid*., p. 20.

les bases d'une formation adéquate assurant que chacun puisse s'adapter au marché du travail réfère avant tout à des besoins actuels. Les principes d'Incheon se précisent dans le projet global d'implanter les outils-TIC[614] :

> La technologie offre des possibilités sans précédent de réduire la fracture qui existe depuis longtemps en matière d'apprentissage. L'utilisation des TIC est essentielle pour tenir nos engagements inscrits dans la déclaration d'Incheon en matière de non-discrimination dans l'éducation, pour l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes en vue du développement durable. Nous nous engageons à faire en sorte qu'à l'horizon 2030, toutes les filles et tous les garçons aient accès à des dispositifs numériques connectés et à un environnement d'apprentissage numérique pertinent et adapté, quels que soient leur handicap, leur statut social ou économique, ou leur situation géographique[615].

L'inclusion des TIC en classe et dans les apprentissages informels offre une réponse à la Déclaration de principe d'Incheon sur la mobilité et sur l'accessibilité. L'accès universel à l'éducation devient aujourd'hui l'accès universel à des outils connectés. Tandis que l'autoréférence et l'autodéveloppement sont les pierres d'assise du précédent programme d'Incheon. L'accessibilité aux TIC devient, suivant le rapport de Qingdao, le seul moyen assurant une continuité et une cohérence dans les processus éducatifs :

> Nous soulignons la valeur des solutions fondées sur les TIC qui assurent que, au lendemain de conflits ou de catastrophes naturelles entraînant la destruction d'écoles ou d'universités, où l'impossibilité d'un fonctionnement normal, le droit à l'éducation est appliqué. Par conséquent, nous invitons les gouvernements, les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales et les fournisseurs de technologie à coopérer dans l'élaboration et la mise en place des solutions les plus appropriées, rapidement, efficacement et dès que nécessaire[616].

---

[614] Ce rapport fait suite à la Conférence internationale sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'éducation post-2015 tenue à Qingdao du 23 au 25 mai 2015.
[615] UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, *op. cit.*, p. 12.
[616] *Ibid.*, p. 13.

Malgré la nouveauté de la crise écologique, cet extrait reprend la même idée que Spencer qui affirme que les progrès de l'ère industrielle se réaliseront à la condition que les progrès de la morale suivent et rendent effectives les nouvelles exigences d'un monde plus complexe, plus concurrentiel, plus compétitif, réclamant de chacun de parfaire ses savoirs de manière informelle pour demeurer compétitif tout au long de la vie. Au lendemain de conflits ou de catastrophes naturelles qui empêcheront le fonctionnement normal des institutions éducatives, nous soulignons que les solutions fondées sur les TIC vont maintenir la coopération interculturelle et l'application d'un droit à l'éducation. Bien que de nombreux pays soient en guerre ou en conflits – la séparation « ennemi extérieur » et « coopération intérieure » de Spencer revient hanter les consciences contemporaines –, la démocratisation scolaire serait assurée.

Dans la section nommée « Apprentissage de qualité », l'UNESCO s'engage « à élaborer des politiques et des stratégies […] en vue d'exploiter le potentiel des TIC pour améliorer la qualité de l'éducation et transformer l'apprentissage »[617]. L'intégration et la capacité à utiliser les TIC ne sont plus une compétence spécialisée, « elle est la clé du succès dans les sociétés actuelles »[618]. En parlant de nécessité, on demeure au plus près d'un point de vue pragmatique et utilitaire, puisqu'accès et habitudes ne sont pas synonymes de contenus et de développement. Par exemple, notons qu'il y a une nette distinction chez Vygotski entre ce qui relève des habitudes et ce qui relève d'un développement total de la pensée à partir de la lecture et de l'écriture. Effectuons à nouveau un détour par la pensée de Vygotski pour approfondir notre analyse :

> Les choses se présentent très différemment quand on cherche à déterminer, par exemple, la différence entre d'une part apprendre à taper à la machine, à aller en bicyclette, à jouer au tennis pour l'adulte et apprendre la langue écrite,

[617] *Ibid*., p. 14.
[618] *Ibid*.

> l'arithmétique ou les sciences naturelles durant l'âge scolaire. Pour nous, la différence réside dans le rapport différent aux processus de développement.
>
> Apprendre à taper à la machine implique effectivement l'assimilation de certaines habitudes, qui, en tant que telles, ne produisent aucun changement dans la configuration mentale humaine, étant donné qu'elles se servent de cycles de développement déjà accomplis et achevés. Et c'est précisément pour cette raison qu'un tel apprentissage n'a qu'une importance insignifiante pour le développement général.
>
> Mais pour ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, nous devons tenir un discours différent. Des recherches menées à ce propos […] ont démontré que ce processus ouvre une série de nouveaux cycles de développement d'une grande complexité, qu'il apporte des modifications tellement fondamentales dans le cadre du développement mental général de l'enfant qu'on peut le comparer avec l'effet de l'apprentissage du langage lors du passage de la prime enfance à l'enfance[619].

Dans la déclaration de Qingdao, la transformation des programmes scolaires et des manières de former, de fédérer et d'éduquer revient à un simple pilotage des programmes :

> L'intégration réussie des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage passe par un réexamen du rôle des enseignants et une réforme de leur préparation et de leur perfectionnement professionnel. […] Nous nous engageons aussi à fournir aux enseignants, dans l'ensemble du système, une aide à l'utilisation pédagogique des TIC, à les inciter à innover, et à mettre en place des réseaux et des plateformes qui leur permettent de partager les expériences et les approches susceptibles d'être utiles à leurs paires et aux autres parties prenantes[620].

---

[619] Dans Vygotski, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *op. cit.*, p. 113. Ce qui soulève différentes questions autour des différences développementales possibles entre écriture cursive, écriture scripturale ou écriture tapuscrite. Notons que l'écriture « à la main » semble lier le développement cognitif à un rapport physique alors que l'écriture tapuscrite ne permet pas ce « retour » ni dans la portée ni dans les conditions.

[620] UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, *op. cit.*, p. 14.

Résumons le propos en croisant les deux déclarations : d'abord on intègre les TIC, puisque les valeurs techniques quantifiables sont universelles et facilement « partageables » ; ensuite, dans la promotion des principes et dans la volonté d'atteindre les cibles d'Incheon, on doit transformer les moyens pédagogiques et les formations des « professionnels de l'enseignement » ; puis, tous les professionnels interviennent et font en sorte que ce vaste programme international se réalise d'ici 2030 :

> Les établissements et les programmes éducatifs devraient être dotés de ressources adéquates et équitablement réparties ; les équipements doivent être sûrs, respectueux de l'environnement et facilement accessibles ; les enseignants et les éducateurs de qualité, en nombre suffisant, doivent utiliser des approches pédagogiques axées sur l'élève, actives et collaboratives ; les manuels, les autres matériels et technologies d'apprentissage, les ressources éducatives libres doivent être non discriminatoires, faciliter l'apprentissage, être conçus pour les apprenants, être adaptés au contexte économique et accessibles à tous les apprenants – enfants, jeunes et adultes[621].

Le rapport de Qingdao inclut défis liés à l'assurance qualité, à l'efficacité pédagogique et à la certification autour des formations en ligne ouvertes à tous et à toutes (les *Massive Online Open Course*). Suit la nécessité d'explorer le potentiel des mégadonnées pour améliorer les cours en ligne, pour mieux comprendre les comportements et les modes d'apprentissage afin d'améliorer la conception et l'organisation de ces cours. Pour mener à terme ces objectifs de développement, il revient aux gouvernements d'élaborer « des politiques et des systèmes qui garantissent une utilisation sûre, appropriée et éthique des données, notamment le respect de la vie privée et de la confidentialité des données personnelles identifiables des étudiants »[622]. Les gouvernants exigeront des redditions de comptes permanentes de la part des directions d'établissement, qui transféreront sur les enseignants les responsabilités et la gestion des conduites. Il faudra réduire le nombre d'intermédiaires entre les

[621] UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*, *op. cit.*, p. 10.
[622] UNESCO, *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030*, *op. cit.*, p. 15.

gouvernements et les directions d'établissement pour prendre efficacement les décisions qui s'imposent. Le but est donc d'améliorer « la gestion des systèmes éducatifs » et de comprendre « quels rôles essentiels croissants les TIC jouent dans la transmission du savoir » dans la « promotion de valeurs et d'attitudes pertinentes pour l'édification de sociétés durables et pacifiques »[623]. Enfin, l'idée générale du texte est la suivante « [n]ous encourageons les gouvernements, les partenaires de l'industrie et toutes les autres parties prenantes de l'éducation à unir leurs forces et à partager leurs ressources pour créer des écosystèmes d'apprentissage numériques centrés sur l'apprenant, qui soient équitables, dynamiques, responsables et durables »[624].

De la première déclaration à la seconde, une orientation se précise. Athéna apparaît habillée de pied en cap sous la figure technocratique d'un programme scolaire permettant l'adaptation des enfants aux problèmes courants de la vie. Il sera exigé de mettre en place les moyens administratifs en vue d'une révolution mondiale des pratiques et des contenus éducatifs à partir d'une évaluation pragmatique *a posteriori* des conséquences, des défis et des avantages par l'entremise d'une évaluation objective et chiffrée de ces conséquences. Il y aura forcément des luttes à venir entre les enseignants et les milieux politiques valorisants ces orientations, puisqu'il s'agit de rapports de forces bien réels. Cette adaptation fonctionnelle retournée dans tous les sens, selon l'esprit de l'économie cognitive de tout rendre consensuel et concurrentiel, représente autant de processus normatifs et progressifs devant mener à plus de justice.

---

[623] *Ibid*., p. 16.
[624] *Ibid*., p. 17.

c) Consensus de Beijing sur l'Intelligence artificielle et l'éducation.

Le troisième rapport intitulé « Consensus de Beijing » porte sur la planification de l'éducation à l'ère de l'Intelligence artificielle (IA). Une société se pose des questions pour lesquelles elle peut obtenir des réponses. L'éducation et les processus de démocratisation opposent deux perspectives irréconciliables. La première voit l'éducation comme un milieu de transmission facilitant les échanges et le développement des individus et des sociétés dans le temps long de leur histoire ; la seconde perspective voit l'éducation comme un moyen pour améliorer la société. Il est impossible de joindre ces deux positions sans accentuer la puissance de l'une au détriment de l'autre. Nous insistons depuis le début de la deuxième partie (partie B), avec Durkheim et Vygotski, sur le caractère sociohistorique et hétérogène de la première perspective. Celle-ci comprend le passé et tend à le réactualiser dans le présent en visant un objectif à venir. Le caractère de la seconde perspective est évolutionniste ; c'est la posture biologique de Spencer et de Piaget qui domine les espaces sociaux d'échanges. Améliorer ou programmer la société devient dans ce contexte un même rapport en puissance garantissant les formes nouvelles de contrôle sur le nouveau mode de reproduction décisionnel-opérationnel :

> C'est donc ainsi que l'on passe du « droit » à la « décision », de l'« institution » à la « convention », de la déduction formelle de « l'obligation » à la programmation des objectifs et à la prévision des résultats et à l'élaboration des stratégies. On passe donc, formellement, de la particularisation « circonstancielle » de règles universalistes bureaucratiques à la généralisation technocratique et pragmatique des « contrôles » permettant de « réduire l'incertitude » inhérente à un « environnement » comportant, à mesure que se multiplient les intérêts particuliers et les objectifs dans lesquels ils se projettent, un foisonnement croissant des « variables ». C'est alors la « complexité », et elle seule, qui prend valeur de transcendance dans la société[625].

[625] Michel Freitag, *Dialectique et société.* Tome II. *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, Montréal, Saint-Martin, 1986, p. 326.

L'UNESCO vacillait jusqu'à Incheon entre ces deux perspectives éducatives. Depuis les programmes de l'éducation 2030, l'école devient un programme de recherche pour accroître l'efficacité des productions sociales. Autrement dit, elle mute pour devenir un puissant levier, une résultante qui se réalise à travers une multitude d'ajustements « empiriques » et « marginaux ». L'école apparaît désormais dans les fragmentations opératoires de la société comme un modèle de « l'adaptation réciproque des multiples »[626]. On réclame d'elle qu'elle s'ajuste aux réalités scientifiques, qui mutent, elles aussi, vers des formes technocratiques pour transformer les sociétés, ses valeurs et ses pratiques. Comme dans le cas des deux autres rapports cités, les premiers paragraphes énoncent cette idée avec clarté :

> Nous sommes résolus à apporter à ces défis [ODD 4] des réponses politiques appropriées visant à intégrer systématiquement l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation pour innover l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, et à utiliser l'IA comme un levier afin d'accélérer la mise en place de systèmes éducatifs ouverts et flexibles, offrant à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie équitables, pertinentes et de qualité et contribuant ainsi à la réalisation des ODD et au futur collectif de l'humanité[627].

À la suite des déclarations d'Incheon et de Qingdao, la volonté d'intégrer les TIC et l'IA dans les contextes éducatifs semblent logiques pour faire face aux exigences économiques et au développement rapide du marché du travail. En réaffirmant l'approche humaniste de l'UNESCO « à l'égard de l'utilisation de l'IA, qui vise à protéger les droits de l'homme et à préparer tous les individus aux valeurs et aux compétences indispensables à une collaboration efficace entre l'être humain et la machine, dans la vie, dans l'apprentissage et au travail, ainsi qu'au développement

---

[626] *Ibid*., p. 328.
[627] UNESCO, *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. Planifier l'éducation à l'ère de l'IA : un bond en avant*, *op. cit*., p. 15. Ce document fait suite à la Conférence internationale sur l'intelligence artificielle et l'éducation tenue à Beijing du 16 au 18 mai 2019.

durable »[628], les auteurs de ce dernier rapport poursuivent sur les intentions programmatiques du consensus d'Incheon. Selon eux, « l'IA devrait être conçue de manière éthique, non discriminatoire, équitable, transparente, vérifiable »[629]. En conformité avec les politiques publiques de la gouvernance, cette perspective d'un développement accrue et responsable de l'IA au service des sociétés et du développement de chacun implique de poursuivre le chemin parcouru jusqu'ici par les sciences cognitives et les sciences de traitement de l'information. Comme pour le consensus d'Incheon et de Qingdao, le financement doit être à la fois public et privé. En abordant les formations des enseignants, les transformations provoquées par l'IA obligeront les gouvernements à modifier les « modèles d'enseignement et de formation rendus possibles »[630].

Ces changements importants portés par les sociétés et les milieux éducatifs faciliteront les apprentissages et les évaluations des acquis. Au fur et à mesure que les mesures gagneront en efficacité suivant une intégration profonde de l'IA, il sera plus facile de transformer les méthodes et les pédagogies de l'enseignement. Alors que le maître mot est l'autonomisation des pratiques éducatives, la réception personnalisée des informations et des évaluations devient un avantage supplémentaire : « Appliquer ou mettre au point des outils d'IA pour faciliter les processus d'apprentissage adaptatifs ; mettre à profit les possibilités d'utiliser les données pour mesurer les multiples dimensions des compétences des élèves ; et promouvoir les évaluations à grande échelle et à distance »[631]. De toute évidence, la perspective de l'UNESCO s'inscrit en continuité avec les programmes promulguant des systèmes informatiques pour le traitement de l'information :

---

[628] *Ibid*., p. 16.
[629] *Ibid*.
[630] *Ibid*., p. 18.
[631] *Ibid*., p. 19.

> Adopter des plates-formes d'IA et une analytique de l'apprentissage fondée sur les données comme outils techniques essentiels pour construire des systèmes intégrés d'apprentissage tout au long de la vie, et offrant, à tout instant, en tous lieux et potentiellement à quiconque, la possibilité d'un apprentissage personnalisé adapté aux moyens de chacun. Exploiter le potentiel de l'IA s'agissant de mettre en place des parcours d'apprentissage flexibles, et de faciliter la capitalisation, la reconnaissance, la certification et le transfert des résultats d'apprentissage[632].

L'IA permet en fin de compte de « briser les barrières à l'accès au numérique » dans une démocratisation des systèmes scolaires. Cette « fracture » du numérique s'explique, selon les auteurs du rapport, par un manque d'accès à des outils-TIC et à l'IA dans de nombreux pays. Il s'agit de ne pas creuser encore plus ce fossé entre pays riches et pays pauvres afin de ne pas augmenter le nombre de personnes vulnérables. Suivant la logique d'Incheon, l'IA facilitera à brève échéance l'inclusion d'élèves handicapés ou en trouble d'apprentissage. Une dernière déclaration de principe s'impose au point de cet exposé étant donné que l'UNESCO donne un autre virage à ses politiques en adoptant des programmes largement influencés par les progrès techniques et capitalistes qui ont cours : « Avoir à l'esprit que les applications de l'IA peuvent imposer différents types de biais inhérents aux données utilisées comme intrants pour mettre au point la technologie, ainsi qu'à la construction et à l'utilisation des processus et algorithmes »[633].

D'Incheon à Beijing, il s'agit de programmer les transformations technocratiques des sociétés et des appareillages communicationnels mis de l'avant pour adapter l'humanité au « technologisme » du capitalisme avancé. Rien de ce qui provient du passé ne semble digne d'être conservé sauf, peut-être, un résidu de morale abstraite annonçant une autre éducation, une autre gouvernance, un nouvel humanisme, toujours selon et à partir des innovations techniques faisant émerger les nouveaux besoins de

---

[632] *Ibid*., p. 20
[633] *Ibid*., p. 22.

l'humanité. Cette idée en puissance n'est pas nouvelle. Nous la rencontrons déjà dans le libéralisme technoscientifique de Spencer et de Piaget. L'effet de nouveauté de cette vieille idée est essentiellement dû à l'accumulation des innovations et à l'accélération de rythmes de production.

Jusqu'en 2014, l'UNESCO promouvait « [p]aix et développement sur le plan des finalités de la recherche scientifique, partage et collaboration sur le plan des modalités, telle est "l'organisation" de la recherche proposée dans *Vers les sociétés du savoir* »[634]. Or, il s'avère que l'UNESCO conjugue « des finalités incompatibles »[635]. C'est effectivement le cas avec les rapports analysés dans cette section. Les nuances politiques sont importantes tellement la complexité des sociétés et de la reproduction sociale des inégalités sont souvent liées et conjuguées sans que l'on puisse y percevoir une genèse explicative. Ce que l'on peut comprendre comme des *référentiels* renvoie conséquemment à la signification des rapports dans un ordre culturel[636]. L'intérêt du travail de Bernatchez est double : ouvrir sur la nécessité de faire face à l'avenir en admettant l'utopie de l'UNESCO sans tomber dans les facilités des discours plus rhétoriques que concrets :

> Le référentiel de l'UNESCO est une utopie, au sens de la définition du *Larousse* : « construction imaginaire et rigoureuse d'une société, qui constitue, par rapport à celui qui la réalise, un idéal ou un contre-idéal ». On peut se demander, en conséquence, si le modèle rival, celui de l'économie du savoir, n'est pas une dystopie, car il repose sur des valeurs et des normes marquées par l'individualisme : le savoir, considéré comme une ressource stratégique au service des intérêts nationaux et de la croissance économique, est privatisé[637].

---

[634] Bernatchez, « Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. État des lieux au Québec, dix ans plus tard, *op. cit.*, p. 31.
[635] *Ibid.*, p. 33.
[636] Bernatchez utilise le terme d'après « le vocabulaire de l'approche cognitive et normative d'analyse des politiques ». *Ibid.*, p. 22. Par « économie du savoir » ou « sociétés du savoir », les *référentiels* ne sont pas directement inscrits dans un cadre concret, plus que dans un cadre produit et productif d'idées et de valeurs communes, ce sont des « vues de l'esprit ». Nous complétons ici ce sens accordé aux *référentiels* en utilisant le concept des *significations* (lui aussi présent dans les sciences cognitives).
[637] *Ibid.*, p. 42.

Ce qui ressort des rapports plus récents de l'UNESCO, c'est qu'au nom des « Droits de la personne », ils légitiment « les particularismes privés et sanctionnés par la voie de la litigation judiciaire »[638]. Il est par la suite possible d'évacuer tranquillement, mais avec une certaine constance, les pratiques d'interventions s'autorisant pourtant en nature et en culture sur une légitime autorité. Seul domine le soi tout puissant sans attache sociale :

> L'expression de soi, lorsqu'elle est libérée de sa dépendance à l'égard d'une transcendance extérieure, et lorsqu'elle ne se déploie pas alors sans limites vers la reconnaissance d'autrui, vers le désir de synthèse, donne le « fascisme », diffus ou concentré, grand ou petit, quotidien ou historique. Le fascisme entendu selon la tendance qui en fut développée surtout dans le nazisme. L'utopie aussi est pleine de risques. C'est peut-être la promesse du meilleur des mondes, c'est peut-être aussi la menace du pire. Quand il n'y a plus d'« autre lieu », il n'y a plus de garantie. Il reste la responsabilité[639].

C'est ce qui explique le mieux les limites de devoir constamment référer à des interventions légales, mécaniques ou organiques, inscrites hors des contextes scolaires, pour contrôler les actions considérées comme atypiques l'ensemble des pratiques humaines. Il en va ainsi lorsqu'en s'intéressant à l'éducation et à l'instruction, on brouille les réalités scolaires par des concepts tels qu'équité et performance.

---

[638] Michel Freitag, « Pour une théorie critique de la postmodernité », dans *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 261. On retrouve également cette analyse dans Michel Freitag, « L'objectivation systémique de la pensée, de la volonté et de l'action : Gehlen et Luhmann », dans *L'abîme de la liberté. Critique du libéralisme*, Montréal, Liber, 2011.

[639] Freitag, *Dialectique et société.* Tome II. *Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, *op. cit.*, p. 357.

## 7.2 Le rapport *Connectés pour apprendre* : une dystopie de l'OCDE

Le rapport de l'OCDE, produit en 2015, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies* permet d'y voir un peu plus clair sur cette fascination pour les outils-TIC en milieu scolaire. Un aspect essentiel énoncé dans ce rapport se résume ainsi : « Le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques est bien plus susceptible d'améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et service de haute technologie »[640]. Ce sont les bases d'acquisitions traditionnelles qui favorisent le plus l'inclusion de l'enfant dans les sociétés « hyperconnectées et informatisées ». De plus, nous entendons régulièrement que l'école du XXIe siècle doit favoriser le développement du plein potentiel. Cette injonction n'est pas qu'une exigence individuelle. Le besoin de se développer comme personne rencontre toujours la nécessité de s'approprier les éléments de son milieu de vie. La posture individualiste est claire, puisqu'en affirmant une « commune » égalité des chances pour chacun de vivre selon ses choix, ses motivations, son attitude et ses engagements personnels, on évacue explicitement les inégalités structurelles : « Les grandes inégalités sociales sont avant tout des produits sociaux, elles sont engendrées et entretenues par des institutions telles que la propriété et l'héritage, ou le pouvoir politique et militaire, et soutenues par des croyances et des doctrines particulières, même si en fait elles ne sont jamais parfaitement imperméables aux ambitions d'individus exceptionnels »[641].

---

[640] OCDE, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, Paris, p. 35. Récupéré de www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf, le 9 août 2016

[641] Bottomore, *Élites et société*, *op. cit.*, p. 145.

Ainsi, « [l]a lecture sur support numérique mobilise des compétences en compréhension de l'écrit acquises dans un environnement non numérique, mais nécessite également de bonnes compétences de navigation »[642]. Il revient aux gouvernements de s'assurer que cette base s'acquiert en milieu scolaire : pour concrétiser les « promesses des nouvelles technologies », « les pays [auront] besoin d'une stratégie convaincante pour renforcer les capacités des enseignants »[643]. Dans l'avant-propos d'Andreas Schleicher, directeur et responsable de la direction de l'éducation et des compétences pour l'OCDE, on peut lire, lorsqu'il parle de défis, de sous-optimisation, d'offre éducative, d'efficacité, de ressources spécialisées, de plateformes de collaboration pour la création de connaissances, de partage, d'enrichissement, que la « technologie est le seul moyen d'élargir au maximum l'accès à la connaissance »[644].

En prenant appui sur les réformes nationales des années 1990, tout en les actualisant devant l'impératif des marchés globalisés, Schleicher considère que le point le plus important est que « la technologie peut être utilisée au service des nouvelles pédagogies plaçant les apprenants au cœur d'un apprentissage actif, en offrant des outils pour les méthodes d'apprentissage par investigation et des espaces de travail collaboratifs »[645]. Produire le changement technopédagogique est une obligation. Si ce changement n'est pas pleinement opéré, il n'y aura pas d'autre issue que l'exclusion sociale et professionnelle : « les élèves qui n'auront pas acquis les compétences de base en matière de lecture, d'écriture et de navigation dans les *environnements numériques* se trouveront dans l'incapacité de participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle du monde qui les entoure »[646]. En conséquence, l'atténuation des dangers du numérique sur le développement individuel et social ouvre sur des défis et sur des

---

[642] OCDE, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, *op. cit.*, p. 33.
[643] *Ibid.*, p. 3.
[644] *Ibid.*, p. 2.
[645] *Ibid.*, p. 3.
[646] *Ibid.*, p. 5.

possibilités infinies, sans limites, de rendre tout le monde efficace au sein des sociétés rendues plus denses et plus complexes. On postule que « la lecture en ligne fait appel aux mêmes compétences que celle sur papier », sans s'attarder aux explications relatives aux processus d'acquisition du langage, aux rapports entre le corps et l'esprit ni aux liens de dépendances envers ce monde technique.

Ce sont les bases acquises et incorporées dans les méthodes traditionnelles qui rendent possible une meilleure expérience de la navigation et de la compréhension. Au-delà des bases scolaires, les effets de la culture se font sentir lors de la navigation, puisque « l'usage que font les élèves des ordinateurs, que ce soit pour utiliser le courrier électronique ou suivre l'actualité sur Internet, est lié à leur milieu socio-économique »[647]. Le rapport de l'OCDE reprend aussi à son compte la fracture numérique, car « [p]our la première fois, les parents et les enseignants d'aujourd'hui ont une expérience limitée, voire inexistante, des outils que les enfants seront amenées à utiliser chaque jour dans leur vie d'adultes »[648]. Cet effet de rupture entre les générations par la « perte » du lien intergénérationnel, pour faire surgir une nouvelle attitude à l'égard des TIC, présume de l'existence d'une « nouvelle » génération d'enfants qui pensent différemment et alimente l'utopie d'un technocapitalisme globalisé. Des problèmes récurrents sont laissés de côté dans le rapport de l'OCDE ainsi que dans les trois rapports précédents de l'UNESCO quant aux conditions sociales de l'éducation en lien avec le développement des enfants. De ces problèmes, on doit en relever au moins trois :

1. D'abord, il y a celui des conséquences sur le développement de l'enfant et sur les sociétés d'un usage trop intensif des outils-TIC en éducation. En effet, la présence des outils-TIC en classe oriente les pratiques enseignantes selon une nécessité

[647] *Ibid*., p. 26.
[648] *Ibid*., p. 31.

d'accompagner les élèves dans la découverte du codage, de l'IA, de la robotique, des plateformes et interfaces, ainsi que des moteurs de recherches pour apprendre tout au long de la vie à l'intérieur des productions humaines. Que ceci puisse faire partie des objectifs secondaires n'équivaut pas à tout transformer pour atteindre des finalités technoscientifiques. Le développement humain est langagier, à la fois naturel et artificiel ; il est sociohistorique par essence, et l'apprentissage de l'écriture, au même titre que l'apprentissage de la lecture, transforme ontogénétiquement la personne en la rattachant au développement phylogénétique qui est, pour sa part, porté par la culture d'appartenance. Privé de rapports expressifs et de liens de confiance, pensables dans la constance des services d'accompagnement de proximité et de formation, l'enfant laissé à « lui-même »[649] s'apparente à un enfant carencé, malade et non adapté. « L'enfant ne "s'introduit" pas dans la vie de son groupe comme un ensemble particulier et autistique de processus primaires »[650].

2. Ensuite, dans un monde *hyper*connecté, il n'est pas forcément vrai qu'une plus grande accessibilité aux outils-TIC permet d'atteindre et de maintenir une plus grande justice sociale et une plus grande égalité des chances. Ce qui n'est pas forcément vrai n'est pas faux pour autant. Quand on réfère à des transformations sociales, éducatives, politiques, morales, économiques, professionnelles, les choses ne se passent jamais comme prévu. Assurément, à travers ces processus d'implantation, de restructuration et de réorganisation des systèmes scolaires autour des outils-TIC et de l'IA, dans une école dite inclusive pour tous, apparaissent de nouvelles tensions, des contradictions, des conflits, des dangers qui ne sont pas uniquement des défis à relever. Cette conception technocratique de l'école contribue à la privatisation des services publics, ce qui renvoie dans la gestion organisationnelle à des indicateurs, à des instruments et

---

[649] Abandon plus ou moins provoqué par des façons de saisir et d'interagir avec le réel, avec le social, qui, lui, a comme fonction d'interférer sur les pulsions en équilibrant les tensions internes dans le jeu quotidien des rapports humains possiblement conflictuels.
[650] Jérôme Bruner, « Étudier véritablement l'homme… », *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz, 2015, p. 34.

à des mécanismes de gestion et de reddition de compte divers venus des entreprises privées : les conventions de gestion, la collaboration compétitive, la méthode ouverte de coordination, la transparence, les indicateurs de performance, l'échange des bonnes pratiques, la gestion des résultats, le *pair review*, le *benchmarking*. Le dernier instrument en liste, « [l]e *benchmarking* est très précisément une méthode de management qui consiste à sélectionner des références standard de performance permettant de comparer les résultats d'une entité productive (filiale, département, entreprise), de déterminer les "bonnes pratiques" et de se fixer des objectifs de performances plus élevés »[651]. Les zones de tensions et les conflits directs qui émergent de cette dystopie doivent nécessairement être contrôlés et régulés.

3. Enfin, le troisième problème que soulèvent ces transformations productivistes est la perte de la capacité à entrer en relation avec les autres et avec soi-même. Nous parlons d'un blocage dans les processus de socialisation des enfants. L'enfant perd la référence à la société et à la culture comme un lieu où s'édifie un ensemble de significations et de liaisons morales qui l'aide à se développer :

> Notre démarche de psychologues a été de nous demander comment les individus *acquièrent* ces systèmes [symboliques], comment ils se les approprient, un peu comme si nous nous étions demandés comment l'organisme en général acquiert l'adaptation fonctionnelle à l'environnement naturel. […] Nous avons été longs à saisir ce que l'apparition de la culture signifie pour la faculté d'adaptation de l'homme et à son fonctionnement[652].

On ne peut pas contrôler l'intentionnalité, ni celle de l'individu, ni celle du groupe, même au nom d'un système informationnel sans frontières offrant à tous les accès pour tous les « savoirs » et pour toutes les formations : « sans le rôle *constituant* de la culture,

---

[651] Dardot et Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, *op. cit.*, p. 311. L'objectif déjà annoncé plus haut est de rendre les offres de services en éducation plus attrayantes et efficientes (en faire plus avec moins).
[652] Bruner, « Étudier véritablement l'homme… », *Car la culture donne forme à l'esprit*, *op. cit.*, p. 32.

“nous sommes des monstres incapables de fonctionner… des animaux incomplets ou inachevés, qui ne se complètent et ne s’achèvent qu’au travers de la culture” »[653].

À partir de ces trois problèmes : développement, égalité et socialisation, que soulèvent les rapports internationaux de l’UNESCO et de l’OCDE, nous pouvons affirmer qu’une personne ne suit jamais parfaitement les rythmes d’innovations et demeure toujours à la traîne des changements pour s’assurer d’un équilibre, même précaire, dans son appropriation de la culture[654]. S’il en va ainsi pour l’individu, il en va de même pour la société.

Vivre dans une société juste est la première condition pour tendre vers une éducation équitable et non discriminatoire, affirmait le Conseil supérieur de l’éducation (CSE) en 2001[655]. En effectuant un détour par l’histoire, au début des années 1950, Bruner montre que la volonté de fonder les sciences cognitives dans l’interdisciplinarité se veut un projet de dépassement des pratiques classificatoires et « objectives » du positivisme. Ce psychologue américain met en relief comment un « décalage », pour ne pas dire un dérapage, a été effectué dans les sciences cognitives. Les fondements culturels axés sur la signification et sur une volonté de se réapproprier la culture sociohistorique ont été déplacés vers des « techniques » de traitement de l’information :

> Un tel dérapage n’a rien de surprenant : la révolution informatique n’a rien épargné. De plus, la psychologie et les sciences humaines en général sont extrêmement sensibles (parfois trop) aux besoins exprimés par la société. La

[653] *Ibid*., p. 33. Nous soulignons que Bruner cite Clifford Geertz.
[654] Salvador Juan fait état de quatre grands problèmes, ou tendances, pouvant rendre les sociétés plus inhumaines : « La spécialisation des espaces et l’orthogonalité des formes, le déclin relatif des sociabilités de face à face, les différents modes d’éclatement de la morale ou d’affaiblissement des repères, et, enfin, la genèse sociale de maladies toujours plus nombreuses (concept de *sociopathologies*), relèvent toutes, comme tendances, de l’ambivalence du progrès ». Dans Salvador Juan, *Critique de la déraison évolutionniste. Animalisation de l’homme et processus de « civilisation »*, Paris, L’Harmattan, 2006, p. 281. Ces tendances sont à la fois humaines et inhumaines, tout va dépendre des mécanismes de défense et des rapports de force résultant d’inégalités croissantes.
[655] CSE, « *La gouverne de l’éducation. Logique marchande ou processus politique ?* », *op. cit*., p. 28.

> recherche en psychologie a toujours manifesté une grande disponibilité intellectuelle pour redéfinir l'homme et son esprit au gré des nouvelles sollicitations sociales. Comment éviter que, dans ces conditions, l'intérêt se soit déporté de l'esprit et de la signification vers l'ordinateur et l'information ? […] C'est le paradis technologique ! Il n'a pas fallu longtemps pour que le traitement par ordinateur devienne le modèle de l'esprit ; en lieu et place du concept de signification s'est installé celui de la computabilité[656].

Si l'on considère l'éducation dans son horizon 2030, on remarque qu'elle est programmée par l'idée que la mobilité sociale est augmentée par l'inclusion des outils-TIC, ce qui rend également plus facile l'accès à différentes informations favorisant les savoirs informels. Or, un accès à de l'information n'équivaut pas à un enseignement-apprentissage de qualité[657]. Aussi, les constructions culturelles et symboliques sont rarement dirigées vers les « fins que nous prétendons poursuivre »[658]. Ce décalage entre les moyens et les fins relèvent la plupart du temps d'une séparation entre la culture de sens commun et la culture scientifique. Dans le modèle computationnel, le culturel fait aussi défaut, puisqu'il se trouve déterminé par des conditions et des facultés biologiques. En d'autres termes, « quand la culture vient à manquer, il est de tradition d'en faire porter le blâme sur la "nature humaine". […] Pouvons-nous raisonnablement invoquer notre héritage biologique pour expliquer la froideur bureaucratique qui envahit notre vie, et l'érosion de la compassion qui l'accompagne »[659]? Le réductionnisme « organique » est commode pour expliquer les inégalités constitutives sans devoir passer par les structures économiques. Lorsque l'on entend parler de l'IA en milieu scolaire et que l'on en exige l'implantation « totale » comme l'UNESCO le propose, il devient clair que c'est sur la base de ce même type de réductionnisme que se déploient les discours. En faisant passer l'esprit dans la machine, on nourrit le

---

[656] Bruner, « Étudier véritablement l'homme… », *Car la culture donne forme à l'esprit*, *op. cit.*, p. 27.
[657] L'expression vient de Vygotski et du russe *obutchénié*, qui donne une extension significative au concept d'apprentissage en l'intégrant aux instruments sémiotiques servant dans un contexte très large à apprendre avec les autres.
[658] *Ibid.*, p. 45.
[659] *Ibid.*, p. 44.

paralogisme d'une excroissance du numérique hors des contextes socioprofessionnels et scolaires produisant une sorte d'équivalence entre accessibilité et développement :

> En choisissant de parler d'IA, on soulignerait son omniprésence, sa pénétration sur le marché comparable à celle de la TV. La gloire de l'IA, c'est de concerner l'esprit et *tous* les produits que l'on peut comparer à l'Esprit : il suffit de le considérer lui aussi comme un produit. […] La science cognitive nous a sans aucun doute permis de mieux comprendre comment l'information se transmet et comment elle est traitée. Mais on ne peut cacher qu'elle laisse inexpliqués (si elle ne les a pas obscurcis) des problèmes extrêmement vastes qu'elle s'était d'abord proposé d'élucider. Cela nous ramène au problème central : comment construire une science mentale qui permette de traiter de la signification et du processus par lequel, au sein d'une communauté, elle est créée et négociée[660].

Entre le mentalisme et l'introspection, souvent détachés des faits, et le comportementalisme de la réactologie ou de la réflexologie béhaviorale, une place plus grande doit être accordée, selon Bruner, à la signification culturelle à partir du langage et de l'utilisation des symboles. Il ne s'agit pas d'un subjectivisme plus que d'une condition de la liaison sociale matérielle et différée. Il n'existe pas des pratiques scientifiques d'un côté et des pratiques de sens communs de l'autre. C'est un ensemble dynamique de pratiques signifiantes et significatives partagées et négociées :

> Se pose alors la question du rapport entre la connaissance commune et la connaissance scientifique, entre le monde objectif de la connaissance commune et l'univers physique de la connaissance scientifique. L'homme (même le scientifique) ne *vit* certes pas dans l'univers de la physique, mais dans le monde objectif de la connaissance commune (plus exactement, on devrait dire qu'il ne se *pense* pas comme une entité physico-chimique dans un univers physico-chimique). La connaissance scientifique n'a pourtant pas à être opposée à la connaissance commune ; le problème de la démarcation est un faux problème (la science n'existe pas en tant que telle, seuls existent les scientifiques)[661].

---

[660] *Ibid*., p. 31-32. En reprenant le sujet de la crise de la signification en psychologie, en référence au titre de l'ouvrage de Vygotski, Bruner effectue un travail épistémologique nécessaire et novateur.
[661] Pichot, *Petite phénoménologie de la connaissance*, *op. cit*., p. 37.

Ces constructions culturelles autour de la science renvoient à une impression de stabilité dans notre appréhension des réalités physiques et sociales. Dès lors, Bruner complète le propos de Pichot et affirme que la psychologie populaire, qui n'est pas un relativisme et encore moins un subjectivisme sans assises, ne relève pas d'un paradigme de la science normal dans le sens où Kuhn l'entend[662]. C'est qu'il n'y a pas d'unité scientifique en sociologie et en psychologie. On ne passe pas d'un paradigme scientifique à un autre paradigme moyennant des périodes de déstabilisations et de crises créant les conditions d'une nouvelle normalité scientifique. Dans le domaine des sciences humaines, « [l]a psychologie populaire continue de dominer les transactions quotidiennes. Elle change, mais elle ne se soumet pas à l'objectivité. Elle est en effet profondément enracinée dans un langage et dans des structures conceptuelles largement partagées, qui sont imprégnées de cette intentionnalité, de ces croyances, de ces désirs et de ces obligations »[663].

Sur cette base théorique, il est intéressant de constater à quel point les rapports de l'UNESCO analysés dans la section précédente sont normativement situés sur cette échelle des rapports liés aux idées, aux croyances, aux intentions. Si les désirs et les actions sont médiatisés par des moyens symboliques, nécessairement langagiers, le tout de la communication et de l'information n'équivaut pas aux savoirs ni à la connaissance dans son sens épistémologique le plus large. Le côté prédictible des phénomènes sociaux est souvent instrumentalisé pour des fins sociales non directement perceptibles. Les enjeux ne sont pourtant pas les mêmes entre une croissance souhaitée en Afrique et le développement inclusif et équitable de chacun au Canada. Par exemple, pour reprendre le sujet de la médicalisation-normalisation des conduites individuelles, qu'entendons-nous en Occident par performances scolaires ? Quelles sont les relations entre les performances scolaires et les autres formes de performances ? Que veut dire

---

[662] Voir Thomas Kuhn, La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 2008.
[663] Bruner, « Étudier véritablement l'homme… », *Car la culture donne forme à l'esprit*, op. cit., p. 35.

exactement « performance intellectuelle » et qu'est-ce que cela implique ? Bruner se demande même si la définition des performances ne serait pas « subtilement marquée par ce qu'une culture choisit d'honorer, de récompenser et cultiver ? […] Et si l'on prend le problème sous son angle politique, la performance scolaire n'est-elle pas elle-même associée à un choix de programmes scolaires qui donnent une légitimité aux enfants des "nantis", et qui marginalisent les enfants de ceux qui n'ont rien » [664]? Il faut prendre ces questions au sérieux pour aborder les troubles de la santé mentale ou pour éviter les dangers de la discrimination institutionnelle : « Considérer le monde comme un simple réservoir d'informations, que chacun traiterait à sa façon, ce serait perdre de vue la manière dont l'homme se forme et fonctionne. C'est encore Geertz qui affirme : "Il n'existe pas de nature humaine indépendamment de la culture" »[665]. La sociologie comprend que les institutions sont faites d'histoire. Le reconnaître n'équivaut pas à admettre une genèse évolutionniste[666]. La question de l'accessibilité aux outils-TIC recoupe les rapports moraux, mais ne s'y substitue pas.

Avant de passer à la troisième et dernière section de ce chapitre, remarquons que le dilemme entre équité et performance est toujours central, qu'on le veuille ou non, à la direction que prend les politiques pour assurer une meilleure égalité des chances pour tous : élèves « normaux », élèves en situation de handicap, élèves en difficulté(s) d'apprentissage, élèves en trouble(s) d'apprentissage, élèves avec trouble(s) du comportement. Il faut donc chercher à différencier la notion d'inclusion dans ses développements historiques d'avec les plus récentes directions organisationnelles de nature technopédagogique.

---

[664] *Ibid*., p. 47-48.
[665] Bruner, « Étudier véritablement l'homme… », *op. cit*., p. 33.
[666] C'est d'ailleurs tout le propos de la philosophie synthétique spencérienne et de l'organicisme positiviste recherchant des lois pour expliquer « objectivement » la marche du monde autour d'une concurrence tout aussi naturelle que désirable, collectivement, au nom d'un progrès continu des pratiques technoscientifiques.

## 7.3 L'école d'aujourd'hui entre intégration et inclusion

L'école traditionnelle et ses moyens pédagogiques sont considérés comme désuets dans un monde rendu plus mobile et dans lequel les personnes communiquent de plus en plus à l'aide d'appareils numériques. Les milieux professionnels et scolaires sont donc insérés dans une profonde refonte de leurs modalités d'actions et de formations, suivant en cela les nouvelles tâches et les futurs besoins du marché du travail. Si le positivisme évolutionniste de Spencer s'inscrivait dans une Angleterre en processus d'urbanisation et d'industrialisation, on peut en dire autant des transformations productives et morales à l'ère de la cognition, sauf que le terrain n'est plus la ville industrielle, mais le World Wide Web. L'absolutisation des moyens techniques et informatiques n'admet pas de psychologie culturelle promulguant après le « glacial hiver du positivisme logique » un monde de significations, de symboles et d'intentions pour saisir culturellement les pratiques significatives. L'approche cognitiviste, dans sa structure computationnelle, a aussi fait de l'esprit humain un produit qui devra se mesurer à l'IA.

Pour considérer l'école inclusive, nous effectuons un bref retour dans l'histoire pour comprendre ses finalités morales et pédagogiques. Avec l'aide de Binet et de Simon, en 1909, se met en place en France une loi où l'on distingue les « arriérés éducables » et les « arriérés non éducables ». Fut créé également au même moment un Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés » (CAEA)[667]. Ce modèle médical et individuel rend possibles les dépistages prénataux tout en permettant la mise en place de différents moyens pour atténuer les souffrances individuelles. Un autre terme porteur d'une autre conception de l'intervention fut inventé en 1943 :

[667] Catherine Reverdy, « Apprendre (dans) l'école inclusive », *Dossier de veille de l'IFE*, nº 127, janvier 2019, p. 5. Récupéré de http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2019/02/127-janvier-2019-IFE-APprendre-dans-lécole-inclusive.pdf, le 4 septembre 2019.

rééducation/inadaptation. Cette approche se fonde, quant à elle, sur le diagnostic tout en maintenant la classification. Apparaît plus tard un deuxième « binôme » : intégration/handicap, dont les prémisses furent implantées durant les années 1960 avant de s'implanter véritablement en France avec la loi n° 75-534 de 1975 : « Dans le modèle social du handicap, ce dernier est "considéré comme un produit social, comme le résultat de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. L'origine du handicap est donc externe à l'individu" »[668]. Selon Catherine Reverdy, à partir des années 1980, un troisième « binôme » s'impose : insertion/exclusion. On peut considérer qu'il ouvre sur un autre modèle de gestion et d'encadrement des instances scolaires et pédagogiques. Apparaît en 1987 la nouvelle formation au Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS). C'est aussi à ce moment que l'on ne parle plus d'une personne handicapée, mais d'une personne en situation de handicap ; ce qui « souligne la dimension indéfectiblement première de la situation et la commune humanité de celle ou celui à qui le statut de personne est accordé. Le handicap constaté est alors appréhendé sous l'angle d'une conséquence, la conséquence de conditions situationnelles défavorables. En toute rigueur, le handicap ne préexiste plus, dans cette perspective, à la situation »[669].

Dans cette mouvance menant vers une plus grande inclusion de la personne sans discrimination apparaît au début des années 2000 le « dernier binôme » inclusion/situation. Ce « binôme » est fortement influencé par les organisations internationales (par exemple l'OMS) et la nouvelle Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF). D'un autre côté, la Déclaration de Salamanque par l'UNESCO en 1994 a aussi jeté les bases « d'une stratégie éducative globale pour les élèves en situation de handicap, qui comprend également les enfants à

---

[668] *Ibid*. p. 6.
[669] *Ibid*., p. 7.

besoins éducatifs spéciaux, car tou.te.s les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie centrée sur l'enfant »[670].

Rapidement, cette « catégorie » sociale s'est ouverte sur toutes les autres considérations d'inclusions, et la notion a pris des significations différentes selon les besoins locaux. Au milieu des années 1990, plusieurs pays d'Europe créent l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Le mouvement s'est propagé pour devenir non seulement un axe moral, mais aussi un principe de droit rattaché aux Droits de la personne et au droit à l'éducation selon les « 4 A » : *availability, accessibility, acceptability, adaptability*[671]. Ces éléments d'inclusion qui structurent et fonctionnalisent les systèmes éducatifs réfèrent au programme de l'UNESCO « Éducation pour tous » (EPT) :

> La promotion de l'éducation inclusive constitue en quelque sorte la suite de l'« Éducation pour tous », car elle vise à limiter au maximum l'exclusion des élèves, mais également à leur apporter une éducation de qualité, au-delà d'une simple intégration, et au-delà des murs de l'école (activités extrascolaires, éducation non formelle…). C'est l'inclusion sociale qui est en jeu : « *l'exclusion sociale (qui est première) est amorcée par l'exclusion scolaire. […] Le balancier s'est déplacé du côté de l'égalité de chances […] : l'essentiel n'est-il pas de croire qu'avec de vigoureuses mesures de compensation, l'égalité des chances pourra être assurée ? à l'inverse, l'inégalité qui choque le plus, c'est la discrimination, quand on ne peut même pas entrer dans le jeu. […] Enfin, bien que l'objectif de démocratisation de l'école puisse apparaître consensuel, personne ne veut véritablement l'égalité scolaire intégrale, sinon les diplômes ne seraient plus discriminants* »[672].

La volonté politique d'inclure sans discriminer répond aussi aux exigences classificatoires et méritocratiques de la diplomation. Ce dernier élément a rencontré sur

---

[670] *Ibid*., p. 12.
[671] *Ibid*., p. 14.
[672] *Ibid*. La citation en italique reprend le texte de Duru-Bellat, 2011.

le chemin des bonnes volontés les impératifs de la reconnaissance individuelle et de la juste valeur accordée aux formations et aux évaluations.

Au Québec, la situation politique et sociale valorisant l'inclusion rencontre bien évidemment les mêmes mécanismes de blocages que partout ailleurs. Dans son rapport publié en 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*[673], le Conseil supérieur de l'éducation se penche sur les transformations de l'école et des programmes de formation de l'école québécoise. Le rapport repasse sur les grands thèmes de l'éducation inclusive, ou de l'éducation pour l'inclusion, et reprend l'histoire du système d'éducation au Québec depuis la Révolution tranquille. Notons que l'utilisation de la notion « d'élèves à risque » est plus récente. La politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* (2000), « souligne l'importance de la prévention, basée sur la mise en place de conditions propices aux apprentissages, et la nécessité d'intervenir rapidement dès les premières manifestations des difficultés ». La notion « d'élèves à risque » a remplacé la notion « d'élèves en difficulté […] afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fera l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté »[674]. Ce transfert n'est évidemment pas neutre et l'élasticité de la notion de « risque » tombe dans le vocable du « trouble potentiel », ce qui a conduit tendanciellement à une augmentation des évaluations pour dépister et diagnostiquer.

---

[673] CSE, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Bibliothèque national du Québec, 2010. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf, le 4 octobre 2017.

[674] Gouvernement du Québec, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Ministère de l'Éducation, du loisir et des Sports, Québec, 2007, p. 2. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf, le 8 septembre 2019.

La perspective actuelle de l'éducation inclusive orientée autour de l'accès et de la réussite est elle-même située entre l'équité et la performance du système éducatif. Notons d'abord que le rapport *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société* distingue la réussite scolaire et la réussite éducative de la même façon que dans les autres pays, c'est-à-dire en tenant compte des apprentissages formels et informels pour éduquer tout au long de la vie. On peut lire dès l'ouverture du rapport que le contexte social est plus exigeant et nécessite des changements pédagogiques pour s'assurer que le Québec ne soit pas « rétrogradé » suite à d'éventuelles mauvaises décisions-actions qui hypothèqueraient l'éducation de qualité pour tous :

> La société québécoise, comme l'ensemble des sociétés modernes d'ailleurs, est plus complexe, plus diversifiée et plus mouvante qu'auparavant. Pour se maintenir sur l'échiquier mondial, la société québécoise doit notamment pouvoir compter sur un personnel de plus en plus qualifié. Ainsi, elle mise beaucoup sur l'éducation et sur la formation pour assurer son développement économique. Mais l'éducation est également un levier essentiel qui permet le développement du plein potentiel des personnes tout au long de la vie et l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière[675].

L'objectif de soutenir le développement économique passe par une formation des enseignants « qualifiante » à partir de laquelle la citoyenneté sera « pleine et entière ». Pour être effective, cette nouvelle formation passera par un plus grand accès à l'information. Si l'on veut comprendre l'orientation des politiques inscrites entre l'inclusion et la performance du système éducatif, à la fois formel et informel, il faut entendre que la continuité logique de ces injonctions s'inscrit en droite ligne avec le rapport de 2001[676] auquel se rattache celui de 1999 *Une école adaptée à tous ses élèves*[677]. Dans le rapport *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou*

---

[675] CSE, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, *op. cit.*, p. 6.
[676] CSE, *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ?*, *op. cit.*
[677] Ce dernier rapport de 1999 doit également être rattaché au plan national de 1996 intitulé *Prendre le virage du succès* où sept grandes lignes d'action sont dégagées : intervenir dans la petite enfance ; enseigner les matières essentielles ; donner plus d'autonomie à l'école ; soutenir l'école montréalaise ;

*processus politique ?*, il est question de « mondialisation », mais aussi d'adaptation. Comme il est mentionné en toutes lettres, l'*e-learning* « est à la fois un concept à la mode et un marché à conquérir pour les établissements d'enseignement. Une nouvelle forme de compétition, au-delà des frontières nationales, est en train de s'installer »[678]. Le Québec doit prendre le virage du succès : « De toutes parts, on entend le même discours : l'initiative privée, la concurrence et le marché sont plus efficaces et meilleurs que l'intervention étatique dans la production et la distribution non seulement des biens, mais aussi des services, et dans la capacité de répondre aux besoins et aux attentes des individus et des populations »[679]. Or, en cherchant à rendre le système d'éducation plus performant, les rédacteurs du rapport ne pensent pas forcément que la gestion axée sur le modèle des entreprises privées soit la seule avenue ni même la plus désirable :

> La concurrence entre écoles, par exemple, par la voie d'une différenciation du curriculum ou des pratiques pédagogiques ou par la multiplication d'établissements scolaires ayant un projet ou un style particuliers ou encore par la recherche de clientèles distinctives, est perçue par plusieurs personnes comme bénéfique non seulement aux établissements scolaires, mais à la qualité de la réponse donnée aux attentes des parents[680].

Il faut bien comprendre que le CSE ne se dirige pas vers ces prescriptions de services privés adaptés aux attentes et à un accroissement « bénéfique de la concurrence », mais en jouant le jeu de l'innovation et d'une refonte des systèmes éducatifs, il va de soi que les modèles de gestion du nouveau management public doivent s'imposer et s'immiscer dans les orientations des contenus et des formations et des apprentissages. Il y a ambiguïté dans les moyens pris pour produire le virage du succès. Néanmoins, tout en

---

intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique ; consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue.

[678] *Ibid*., p. 42.

[679] *Ibid*., p. 53.

[680] *Ibid*., p. 54.

reconnaissant l'intensité des transformations et de ceux qui réclament un système plus concurrentiel, les rédacteurs du rapport affirment que l'État demeure un gendarme en état de veille et qu'il doit observer ce qui se fait ailleurs dans le modèle global pour ne pas condamner le Québec à devoir faire du rattrapage :

> Il est bien, selon le Conseil, que l'on parle d'une culture de l'innovation par le partenariat avec les instances locales ; il est mieux encore que l'on mette en place ou que l'on consolide les conditions juridiques, politiques, administratives, financières et méthodologiques par lesquelles l'État assumera pleinement la fonction d'établir un cadre d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives[681].

Dans un autre rapport publié en 1996 *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*, le CSE affirme que « [l]a situation actuelle doit être revue et corrigée. L'évolution de la société fait en sorte que des changements s'imposent et le contexte des États généraux sur l'éducation exige que l'on dépasse l'étape du discours contestataire pour que, finalement, des décisions soient non seulement prises mais aussi acceptées par la société et les acteurs du monde de l'éducation »[682]. Le CSE est une instance importante et centrale pour quiconque désire se pencher sur l'état de la situation de l'éducation au Québec. Sachant que cette instance sert de pont entre les citoyens et les politiques depuis une trentaine d'années, il faut constater que la ligne est mince entre la promotion d'une société juste et équitable, et d'une société qui doit s'adapter et évoluer dans le sens des innovations et des « modes » pédagogiques.

Dans *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, on constate qu'une place importante est accordée à l'éducation inclusive comme projet et

---

[681] *Ibid*., p. 70.

[682] CSE, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 1996, p. 50. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra95-96.pdf, le 4 août 2018.

comme orientation générale à l'intérieur des politiques nationales. Suivant en cela l'idée généralement admise que l'inclusion est une notion polysémique à orientations variables[683], le CSE adopte une position générale même si cette prise de position perd selon lui en précision :

> L'éducation inclusive se présente dans la littérature scientifique et dans le discours d'organismes internationaux comme une préoccupation autour de l'organisation des systèmes éducatifs qui permet de lever les obstacles à l'apprentissage pour certaines personnes et qui permet, de ce fait, d'augmenter la participation des personnes à l'éducation. Les obstacles à l'apprentissage peuvent être définis de différentes manières et prendre plusieurs formes selon les contextes et le niveau d'analyse[684].

Il faut noter l'emploi du singulier pour faire état d'un seul discours, soit « le discours » des organisations internationales. En reprenant la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO ainsi que la politique de l'adaptation scolaire de 1999 (MEQ), le CSE différencie « éducation inclusive totale » et « éducation inclusive » en écrivant que l'éducation inclusive totale est d'abord orientée vers l'inclusion de tous les enfants « normaux » ou en situation de handicap. Pour le CSE, l'éducation inclusive « mène de plus en plus à une réflexion plus large que la question de l'intégration des élèves handicapés, et porte davantage sur l'adaptation du système éducatif aux besoins des personnes »[685]. Que ce soit sous l'angle de sa signification ou de sa mise en place,

---

[683] Il faut noter que le *Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation des écoles,* rédigé par Booth et Ainscow, est exemplaire pour aborder la gestion adaptée de l'inclusion selon les milieux et les contextes. Ce qui est proposé, c'est un plan d'action pour les établissements. Le cadre de révision implique de devoir agir autour de trois grands axes (ou dimensions) : élaborer des politiques d'éducation inclusive, développer des pratiques d'éducation inclusive et créer une culture d'éducation inclusive. Les exigences d'implantation sont relatives aux besoins. Le mot d'ordre est de modifier la culture de l'école, de s'approprier le milieu et de cesser les discriminations institutionnelles fondées sur la catégorie en situation de handicap. Ce rapport fait date et sert généralement de plan d'action selon l'appropriation que chacun en fera. Voir Booth et Ainscow, *Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation des écoles*, *op. cit.*, p. 8-9.
[684] CSE, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, *op. cit.*, p. 53.
[685] *Ibid.*, p. 56.

l'objectif qui se dégage de ces rapports consiste à accepter et à encourager les différences et leur inclusion sans discriminations.

Il est indéniable que ces perspectives reflètent un progrès moral des sociétés. L'inclusion remplace l'approche par l'intégration, mais comme il est possible de le lire dans le rapport du CSE, l'intégration demeure nécessaire. C'est une vue de l'esprit de prétendre que l'inclusion « remplace » l'intégration ; l'inclusion n'est pas forcément le gage de « bonne » intégration. Dans le rapport du Conseil de 2010 *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, un détour par la 48e Conférence internationale de l'éducation, qui s'est déroulée en novembre 2008, sous le thème *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* est d'un grand intérêt :

> En posant comme thème de cette 48e session de la BIE [sic] : L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir, le Conseil du BIE, le Conseil exécutif et la Conférence générale de l'UNESCO ont souhaité transmettre à la communauté éducative mondiale un double message. Celui-ci ne constitue pas une interrogation, mais une certitude : d'une part, un monde, des sociétés et des systèmes éducatifs marqués, comme c'est le cas encore actuellement, par de nombreuses formes d'exclusion ne sont ni admissibles ni viables ; d'autre part, face à ces problématiques, s'il existe des réponses et des solutions qui sont du présent ou du passé, elles ne peuvent plus être celles de l'avenir et requièrent un véritable « changement de paradigme », de conception et de vision à long terme afin d'élaborer et de mettre en œuvre de nouvelles politiques. (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008a, p. 4.)[686].

Cette inscription niant autant le passé que le présent, venant d'une instance aussi prestigieuse, a de quoi inquiéter sur le plan sociologique. De plus, si le projet est porteur de progrès et d'espoir, il ne dit rien sur les conjonctures économiques contribuant à la reproduction des inégalités. Dans les faits, cette volonté d'ériger un autre monde sans ses assises institutionnelles puise à de nombreuses sources théoriques de la

[686] *Ibid*., p. 57.

déconstruction du sujet et de l'opérationnalisation des actions ; comme le souligne le sociologue Freitag :

> Et il ne faut pas oublier non plus que de telles théories sont loin d'avoir une valeur purement descriptive et explicative : elles ont elles aussi une portée idéologique directement opérationnelle tant au plan « pédagogique » qu'au plan « institutionnel » puisqu'elles abolissent, pour l'une [Becker] toute la réflexivité synthétique du sujet (qui est transformé en un centre de calcul qui opère continuellement les choix dictés par la maximisation de ses avantages comparatifs dans le contexte unidimensionnel des variations principiellement imprévisibles des coûts et des prix) [en référence à Becker et au Capital humain], et pour l'autre [Luhmann] toutes les références normatives et identitaires collectives qui supportaient l'idéalité des institutions sociales communes[687].

La nature épistémologique de l'éducation inclusive est donc double : il s'agit d'abord d'un concept opératoire pour déterminer moralement les « bonnes » pratiques pédagogiques rattachées aux programmes éducatifs, ensuite, le concept réfère à un état global des pratiques sociales à partir desquelles il y aurait détermination des finalités économiques et politiques. Le concept se vide alors de sa substance, ni plus ni moins, puisqu'il devient un programme sur lequel les rapports culturels et sociaux synthétiquement institués doivent être régis en sous-main par des besoins localisés, et qui dit besoin, dit également, inconsciemment lacunes et réorientations forcées :

> Perturber cet ordre, soumettre la connaissance au vouloir, le critère de la vérité à celui de l'efficacité et du pouvoir, c'est dénaturer l'intelligence elle-même, en biaiser dès le départ l'opération, ordonner sa libre recherche et ses imprévisibles découvertes à des fins préalablement définies et toujours contraignantes. […] Soumettre l'intelligence à un *but*, fut-il de connaissances, ordonner sa libre

[687] Michel Freitag, « De la terreur au meilleur des mondes. Globalisation et américanisation du monde : vers un totalitarisme systémique ? », dans Daniel Dagenais (sous la dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 362. On peut compléter le propos à l'aide d'un autre commentaire signifiant pour notre approche : « Un des domaines où cela est le plus visible est celui dans lequel tendent à fusionner ce que l'on nomme maintenant les systèmes de formation et d'éducation, d'un côté, et les systèmes de la production du savoir techno-scientifique, de l'autre. » *Ibid*.

> recherche à la *production* du savoir ou à son enseignement, c'est déjà la soumettre à un ordre qui lui devient supérieur et en biaiser le parcours[688].

Ne risque-t-on pas de perdre plus que ce qui sera gagné en soumettant l'éducation à des structures devant être économiquement viables alors que les systèmes éducatifs sont sous-financés et encore perçus comme des dépenses à gérer avec efficience ? Dans un autre rapport publié en 2016, le CSE considère qu'il faut « remettre le cap sur l'équité »[689]. Dans ce rapport, trois visions politiques de la justice et de l'égalité sont discutées : « Le jeu de l'offre et de la demande, l'intervention de l'État pour assurer l'égalité stricte de résultat et l'assurance de la qualité de l'offre partout »[690]. Il ne s'agit pas de discuter de la perspective rawlsienne du rapport orientée autour de la conception de la justice, mais bien de rendre compte à ce moment que le CSE semble se détourner de l'intérêt de comprendre les conséquences d'une école soumise aux lois du marché. En reprenant l'*Enquête sur le sentiment de justice, les inégalités et l'exclusion sociale* du sociologue Simon Langlois, le CSE admet que l'égalité des chances demeure un concept plus théorique que réel. Dans ses grandes lignes, le rapport de 2016 reconnaît que la logique du marché est toujours prégnante, et qu'il est difficile de dépasser les contraintes et les limites du *statu quo* dans lequel le système scolaire québécois est plongé. Il est également question de cette concurrence entre établissements qui ne permet pas une juste mixité des élèves favorisant la réussite pour tous. Pour conclure sur la question de l'inclusion et des avancées depuis les premiers rapports étudiés, on peut lire :

> Sortir de la logique de la déficience et de la compensation, c'est d'abord croire (mais vraiment) à l'éducabilité de tous les enfants et ne pas d'emblée attribuer les difficultés que certains approuvent à un manque de capacités qui leur serait

---

[688] Gaëtan Daoust, « L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il ? », dans Gilles Gagné (sous la dir.), *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene, 2002, p. 145.
[689] CSE, *Remettre le cap sur l'équité*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Bibliothèque nationale du Québec, 2016.
[690] *Ibid*., p. 63 et suiv.

> inhérent (ou inhérent à leur famille). En abordant un élève par le truchement de ses carences, on lui fait porter le risque de l'échec et on ne remet pas en question le système, dont nous avons vu qu'il n'est pas neutre et qu'il contribue à la reproduction des inégalités. […] Autrement dit, devant un élève que l'on dit à risque, il ne faut pas confondre le fait qu'il n'ait pas (encore développé) la capacité de faire quelque chose avec le fait qu'il n'ait pas eu le temps, la possibilité ou l'occasion d'apprendre à faire cette chose[691].

C'est l'élément phare de la conception vygotskienne pour une école qui intègre tous les enfants sans les discriminer, mais aussi sans les laisser dans l'état de nature dans lequel ils se trouvent pour diverses raisons. Il en a érigé les idéaux et les conditions épistémologiques et développementales avant la lettre.

Ce discours sur l'inclusion s'appuie historiquement sur des décennies d'exclusions et de discriminations d'enfants handicapés ou souffrant de handicaps. La concurrence généralisée dans le tissu des sociétés et la stratégie de contournement pour les choix d'établissement par les familles empêchent la mixité. Lorsque l'UNESCO admet ne plus regarder le passé ni le présent, il y a négation de l'histoire et des conditions réelles dans lesquelles se meuvent les individus. Il s'agit d'une pure violence comme nous l'avion dit plus haut avec Kojève dans la section 3.3.

Il y a aussi le problème des solutions. N'aurait-il vraiment pas d'autres choix que d'accepter les appareils numériques et l'IA pour faire du monde de demain un monde plus juste ? Comment comprendre la nouvelle normativité scolaire si nous demeurons toujours enfermés dans ce qui provoque la nécessité du changement ? L'école numérique devient forcément une école sous la coupe des industries monopolistiques. Il y a dépendance accrue des enfants pour certains types de logiciels et d'applications. Les rapports internationaux et nationaux ne parlent pas non plus des contraintes qu'exercent ces outils connectés sur le développement de l'enfant. De plus, un monde scolaire gouverné par les outils numériques et l'IA est un monde dépendant des

---

[691] *Ibid*., p. 73.

ressources énergétiques avec toutes les conséquences que l'on commence à peine à mesurer.

Par ailleurs, il est démontré que les outils numériques ne contribuent pas à former l'enfant dans l'intégralité de ses besoins physiques et psychiques. La limite serait alors de ne voir dans la réussite scolaire que la réussite chiffrée sans saisir l'ampleur de ces transformations sur la santé mentale qu'occasionnent ces nouvelles modalités pédagogiques de l'apprentissage. Nous avons déjà souligné les différences profondes entre l'écriture à la main versus les habitudes plus mécaniques de l'écriture à la machine, mais nous devons aussi prendre en compte la perte de la capacité attentionnelle et de la capacité à socialiser chez les enfants du numérique. Entre les répétitions et le recadrage de la réalité pour abolir les pratiques passées, il ne semble guère y avoir de place pour la nuance.

Après être passé par l'étude des rapports de l'UNESCO, de l'OCDE et du CSE, il apparait que la logique évolutionniste libérale de Spencer-Piaget occupe toujours les esprits lorsque l'on entend le progrès technoscientifique comme une conquête de l'avenir. Il est ici question d'idéologies, mais aussi de normativité, puisque les projets politiques internationaux et nationaux promeuvent la libéralisation des corps et des esprits ainsi que le contrôle des faiblesses de la nature humaine par le biais des outils-TIC et de l'IA. À travers tous les processus et les discours pour transformer les systèmes éducatifs, nous observons une perte des liaisons symboliques et langagières autour des outils-TIC et de l'IA. L'histoire n'est plus sollicitée pour situer les pratiques du moment présent, mais sert au contraire de cadre de référence pour montrer les carences, les manques des sociétés passées. L'école n'échappe pas à ces transformations anthropologiques et ontologiques. L'hétérogénéité de Durkheim et de Vygotski pour intégrer l'enfant à travers le langage rencontre invariablement les maîtres mots de l'évolutionnisme autoréférentiel.

# CHAPITRE VIII

## LES APPROCHES TECHNOSCIENTIFIQUES OU L'ÉCOLE NUMÉRIQUE : DISCOURS AUTOUR DES OUTILS-TIC EN CLASSE

L'intégration des outils-TIC dans les classes ne se fait pas d'elle-même et ne va pas de soi. Il faut une certaine volonté politique pour introduire dans les écoles ces outils dotés d'une grande puissance. De l'UNESCO à l'OCDE en passant par le CSE, nous constatons qu'un discours unique promulguant plus de mobilités, d'inclusions, de modèles de réussite et d'équité a pris le dessus sur les autres discours de la moralité, de l'autorité et de la normalité. Reste que l'on retourne toujours vers ces grandes catégories pour tenter de comprendre les dérives historiques et culturelles. L'augmentation des usages d'outils-TIC en classe relève donc d'une dynamique technoscientifique appuyée par un discours unique que nous avons présenté au chapitre précédent. Dans ce huitième chapitre, nous abordons le discours sur la promotion des outils-TIC et des usages de l'Intelligence artificielle en classe à partir des écrits du macro-acteur Thierry Karsenti[692].

D'abord, nous reprenons les écrits de Karsenti pour produire une analyse critique de son discours qui contient différentes stratégies discursives pour recadrer les réalités

[692] Nous amplifions ici notre conception du terme macro-acteur. Rappelons que le terme de macro-acteur renvoie à l'éthos du chercheur, mais aussi à la notion bourdieusienne de capital symbolique dans un certain champ scientifique : « [L]e champ scientifique donne du crédit à ceux qui en ont déjà ; ce sont les plus connus qui profitent le plus des profits symboliques apparemment distribués à part égales entre les signataires dans les cas de signatures multiples ou de découvertes multiples par des gens inégalement fameux, – cela lors même que les plus connus ne prennent pas le premier rang, ce qui leur donne un profit de plus, c'est-à-dire d'apparaître comme désintéressés du point de vue des normes du champ ». Dans Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 112.

sociales et scolaires à partir d'une idéologie scientiste[693]. Les discours portant sur les outils numériques sont perçus à la fois comme progressistes et évolutionnistes, puisque les outils-TIC sont devenus les nouvelles médiations des rapports les plus significatifs du vivre-ensemble. Sans avoir à se justifier, ces discours favorisent la croissance des modèles productivistes de l'extraction et de l'obsolescence programmée pour accroître la consommation de produits manufacturés au nom du progrès et de l'efficacité sociale (une tablette par enfant)[694]. Certains agents multiplicateurs actifs dans le monde numérique renouvèlent sans cesse le sens et la portée du numérique, c'est-à-dire qu'ils produisent de la « réalité »[695].

De toute évidence, que ce soit pour inclure l'enfant dans le monde des savoirs ou pour l'aider dans sa progression scolaire, les outils-TIC constituent en soi un nouveau rapport normatif pour les intervenants des milieux scolaires. Au Québec, les discours de Karsenti et de ses collègues sont les plus représentatifs de ces changements à la fois mécaniques et organiques. Ils sont organiques, dans le sens où les outils-TIC permettent d'améliorer, de rectifier, d'adapter les apprentissages et les évaluations selon les rythmes du développement biologique de l'enfant. Ils sont mécaniques, dans le sens où les usages permettent de communiquer, d'échanger, de planifier, d'organiser afin de rendre opératoire l'ensemble des fonctions et des facultés humaines du

---

[693] Thierry Karsenti, Ph. D, est directeur du CRIFPE, détenteur de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation, et professeur titulaire à l'Université de Montréal. Membre de l'Académie des sciences du Canada (Société Royale), on peut lire dans sa biographie que ses réalisations ont été reconnues par de nombreux prix nationaux et internationaux. Il est possible de consulter la liste de ses publications à l'adresse : http://www.karsenti.ca/p/publications. On en compte plus de 2500 !

[694] Ce principe est déjà présent dans le projet de loi du No Child Left Behind aux État-Unis ; voir Auclair, *La bio-logique du nouveau management à l'école*, *op. cit.*, p. 230 et suiv. Également, Supiot explique que la loi du NCLB n'a fait qu'obliger les enseignants américains à suivre des indicateurs pour satisfaire des demandes administratives au détriment des enfants et de leur bon développement : « Dès lors, les agents concernés sont incités à satisfaire les indicateurs, indépendamment de l'amélioration réelle des services rendus. Telle est l'une des leçons de la loi américaine déjà évoquée *No Child Left Behind* ». Supiot, *La Gouvernance par les* nombres, *op. cit.*, p. 250.

[695] Les agents multiplicateurs sont des individus qui propagent l'information. Ils se servent de leur éthos personnel pour aider à faire passer le discours dominant dans le sens commun. Ils véhiculent et multiplient ensuite les discours les plus communs en détenant un fort capital symbolique et culturel qui ne fait que s'accroître selon la circulation de leurs propos.

quotidien. Les outils-TIC et l'IA sont présentés comme des productions mises au service de l'humanité. Comme pour les tests de Binet et Simon, l'objectif est de se doter de moyens pour faire face à des transformations historiques plus profondes.

Bourdieu écrit dans un texte sur le racisme de l'intelligence que

> [l]'apparition de tests d'intelligence comme le test de Binet-Simon est liée à l'arrivée dans le système d'enseignement, avec la scolarité obligatoire, d'élèves dont le système scolaire ne savait pas quoi faire, parce qu'ils n'étaient pas « prédisposés », « doués », c'est-à-dire dotés par leur milieu familial des prédispositions que présuppose le fonctionnement ordinaire du système scolaire : un capital culturel et une bonne volonté à l'égard des sanctions scolaires. Des tests qui mesurent la prédisposition sociale exigée par l'école – d'où leur valeur prédictive des succès scolaires – sont bien faits pour légitimer à l'avance les verdicts scolaires qui les légitiment[696].

Le monde de la classification clinique de Binet n'est pas disparu : la puissance des contrôles futurs dans la fluidification des rapports humains tend même à augmenter. L'école est le nerf de la guerre, c'est le plus gros marché du XXI^e^ siècle, selon la formule bien connue de Claude Allègre[697]. C'est l'angle qui nous intéresse : étudier comment les discours scientifiques normalisateurs se propagent dans une réception de sens commun faisant des outils-TIC des produits d'apprentissages au sein d'une éducation soi-disant plus inclusive. Autrement dit, les discours technoscientifiques sur l'IA et les usages du numérique en classe s'insèrent dans une logique sociale et économique dont ils font partie intégrante. Nous séparons ce chapitre en deux sections. La première reprend et analyse le discours de Karsenti autour des outils-TIC et de l'IA dans les classes. La seconde porte sur les dérives humaines d'un usage trop intensif des outils-TIC pour apprendre et communiquer.

---

[696] Pierre Bourdieu, « Le racisme de l'intelligence », dans *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 2002, p. 266-267.

[697] Allègre a été ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie en France dans le gouvernement de Lionel Jospin de 1997 à 2000.

## 8.1 La promotion des outils-TIC et de l'IA : enjeux idéologiques ou réalités éducatives à venir ?

Bien que le discours de Karsenti se présente comme étant plutôt objectif, nous considérons qu'il est complètement idéologique. Quatre stratégies peuvent être observées dans un certain nombre d'articles publiés par ce chercheur au cours des dernières années : l'euphémisme, la carte de la neutralité, la manipulation des affects et la stratégie de la liste. À cause de ces diverses stratégies utilisées, nous concevons que le discours de Karsenti relève davantage de la subjectivité que de l'objectivité.

Commençons par le rapport publié en 2013 intitulé : *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis*[698]. Contrairement à ce que le titre annonce, ce sont bien les avantages et les désavantages de l'utilisation de la tablette tactile en classe qui sont présentés. Or, le choix de la dénomination *défis* plutôt que celui de *désavantages*, de « problèmes », de « limites » (d'inconvénients, de conséquences négatives ou d'impacts problématiques, etc.) nous apparaît subjectif dans la mesure où le terme revêt une connotation positive. Accolé ainsi au terme d'*usages* et à celui d'*avantages*, le mot *défis* perd toute connotation négative en se plaçant sur le même plan que les deux autres termes, ce qui entraîne une fausse équivalence. En effet, l'énumération annoncée par l'emploi du deux-points vient accentuer cette idée d'égalité par son horizontalité et empêche toute hiérarchie verticale, dominante, qui pourrait être perçue négativement. Cette expression particulièrement euphémique trahit la subjectivité de l'auteur.

Dans le cas présent, l'euphémisation des dangers encourus par l'utilisation de l'iPad en contexte scolaire tente de contrebalancer les piètres résultats positifs obtenus lors de l'étude. Nous pensons, entre autres, au fait que la lecture vienne en dernier dans

---

[698] Thierry Karsenti et Aurélien Fievez, *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6 057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*, Montréal, CRIFPE, 2013, p. 35.

les activités réalisées avec la tablette, loin derrière les jeux ou, encore, qu'aucun élève ou enseignant ne mentionnent qu'elle permet d'apprendre davantage. À ce sujet, les auteurs ne peuvent s'empêcher d'exprimer leur surprise, ce qui implique qu'ils entretenaient préalablement des idées préconçues, voire des attentes : « Fait surprenant, aucun élève n'a mentionné le fait que l'outil leur permettait d'apprendre plus »[699]. En interrogeant le mot défis utilisé dans le rapport comme « trace d'une altérité fondue dans l'énoncé »[700], il est possible d'affirmer que le discours construit n'est peut-être pas aussi objectif qu'il prétend l'être.

À travers ses articles, Karsenti se présente comme un chercheur critique et nuancé. Dans un article publié en 2012, en collaboration avec Simon Collin, la stratégie de la neutralité scientifique est particulièrement mise de l'avant. Analysons-en d'abord le titre : « Les TIC en éducation : ni panacée ni supercherie ». Le sujet est clair et général. Il semble proposer une vision nuancée. L'introduction par le deux points et les conjonctions ni laissent supposer que non seulement les deux côtés de la médaille seront abordés en toute équité, mais qu'en plus, l'analyse sera menée de façon objective, sans atténuer les risques et sans exagérer les bienfaits :

> Trop souvent, les discours sur les bienfaits des TIC en éducation ont tout d'un argument idéologique plutôt qu'empirique. Ce faisant, ils ont eu tendance à déformer la fonction première des TIC en éducation, en leur prêtant un mandat disproportionné, voire des attentes démesurées. Par réaction, d'autres auteurs s'y sont opposés avec un scepticisme excessif, en les dénonçant comme la dernière supercherie de l'éducation, oh combien chronophage de surcroît. Or, s'il apparaît simpliste de penser que les TIC forment un vecteur inconditionnel d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, il est tout aussi réducteur, sinon plus, de supposer qu'elles n'ont pas leur place en éducation alors qu'elles sont si présentes partout ailleurs[701].

---

[699] *Ibid*., p. 40.
[700] Anna Jaubert, « Dire et plus ou moins dire. Analyse pragmatique de l'euphémisme et de la litote », *Langue française*, 2008/4, n° 160, p. 113.
[701] Simon Collin et Thierry Karsenti, « Les TIC en éducation : ni panacée, ni supercherie », *Québec français*, n° 166, 2012, p. 70.

Sous des dehors objectifs, ce passage implique une position claire endossée par Karsenti : s'il est simpliste de penser que les TIC vont révolutionner l'enseignement, il est encore plus simpliste de penser qu'elles n'y ont pas du tout leur place. Autrement dit, s'il ridiculise la position du « technophile » en éducation, l'emploi de la conjonction et de l'adverbe *sinon plus* amène une surenchère qui ridiculise davantage la position « technophobe » en éducation, ce qui le place automatiquement dans le premier camp. Bien que les auteurs tentent de montrer une certaine objectivité, leur prise de position transparaît. Si, dans cet article, ils se proposent de « dépasser les discours binaires des technophiles et des technophobes […] [et] de recentrer le discours sur les TIC en éducation »[702], Karsenti, lui, apparait beaucoup moins nuancé dans l'un de ses derniers articles dans lequel il se prononce haut et fort, par le biais d'une formule à la fois déclarative et exclamative : « Non, les tablettes ne nuisent pas à la lecture ! »[703].

En 2014, dans un article consacré aux questions juridiques soulevées par l'utilisation obligatoire de l'iPad à l'école, Karsenti affirme qu'il faudrait modifier l'article 7 de la Loi sur l'instruction publique (l'article concernant la gratuité des manuels scolaires et du matériel didactique) pour équiper d'un iPad tous les élèves de l'école publique Le Sommet et faire payer la note aux parents : « C'est d'ailleurs pour encourager de telles initiatives que la Loi sur l'instruction publique devrait être modifiée. Le ministère de l'Éducation doit être proactif. Il ne faut pas faire reculer l'apprentissage des jeunes sous prétexte qu'une loi est inscrite comme ça. On pourrait faire évoluer la loi »[704]. Il ajoute qu'il serait « ridicule » que cette modification soit déclarée illégale par le ministère de l'Éducation. La manipulation, dans le sens entendu

---

[702] *Ibid.*

[703] Thierry Karsenti et Olivier Bruchesi, « Non, les tablettes ne nuisent pas à la lecture ! », *AQEP, Vivre le primaire*, vol. 28, n° 1, 2015. Récupéré de http://www.karsenti.ca/VLP_Vol28No1_p22-24.pdf, le 4 août 2018

[704] Daphnée Dion-Viens, « iPad obligatoire à l'école : un flou juridique coûteux pour les parents », Le Soleil, mis en ligne le 29 septembre 2014. Récupéré de http://www.lapresse.ca/le soleil/actualites/education/201409/28/01-4804388-ipad-obligatoire-a-lecole-flou juridique-couteux-pour-les-parents.php, le 19 septembre 2015

par Breton, est de plus en plus perceptible dans ce discours. En tenant de tels propos, Karsenti fait appel aux sentiments du lecteur. La manipulation par la peur « permet de trancher, plutôt que de discuter, en vue de faire accepter coûte que coûte une opinion ou provoquer un comportement »[705]. Si l'on « prive » un élève de l'iPad, cet élève sera désavantagé par rapport à un autre qui, lui, l'utilise. Bref, l'iPad n'est plus un outil parmi tant d'autres, car le fait de ne pas l'avoir en sa possession risque de faire « reculer » l'apprentissage de ceux qui n'y ont pas accès.

Enfin, il reste une dernière stratégie prédominante utilisée par Karsenti, celle de la liste, ainsi nommée pour deux raisons principales. D'abord, la liste permet l'accumulation d'informations (de points positifs et de *défis*, dans le cas de Karsenti) et cette accumulation accorde une certaine crédibilité à celui qui sait en user. Prenons comme exemple l'article qui présente les 40 avantages de l'iPad au centre de formation en entreprise et récupération (CFER) de Bellechasse :

1. L'usage de l'iPad auprès des élèves des CFER favorise leur motivation scolaire.
2. L'usage de l'iPad auprès des élèves des CFER favorise le développement de leur estime de soi (ils se sentent plus fiers de ce qu'ils font).
3. L'usage de l'iPad auprès des élèves des CFER leur permet de se sentir plus compétents à l'école.
4. L'usage de l'iPad auprès des élèves des CFER favorise le développement de leur autonomie.
5. L'usage de l'iPad auprès des élèves des CFER favorise leur présence en classe […][706]

Ensuite, dans un monde de statistique, la liste renvoie à un sentiment objectif et mathématique, il y a dénombrement à partir d'une suite arithmétique (points 1, 2, 3…).

---

[705] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit.*, p. 89.
[706] Karsenti, « 40 principaux avantages de l'utilisation pédagogique de l'iPad en adaptation scolaire : le cas du CFER de Bellechasse », 2015. Récupéré de http://www.karsenti.ca/40CFER.pdf, le 2 septembre 2019.

On peut ainsi suivre le chercheur dans la succession sans contester les choix subjectifs qu'il propose ; puisque mise hors contexte, cette liste est déjà rendue crédible par sa forme. En effet, le monde Internet est un monde de liste et de points se succédant pour convaincre le lecteur du bien-fondé de ce qu'on lui propose. Dans la majorité de ses articles, Karsenti dresse des listes impressionnantes des bienfaits et des avantages des outils-TIC : *25 conseils pour accroître la persévérance scolaire par les technologies* ; *40 principaux avantages de l'usage pédagogique de l'iPad en adaptation scolaire : le cas du CFR de Bellechasse* ; *25 principaux avantages du livre numérique* ; *TIC et compétences langagières (25 principaux impacts positifs des technologies sur l'apprentissage de l'écriture et le goût d'écrire)* ; *26 impacts positifs potentiels de l'arrivée de l'intelligence artificielle en éducation* ; *40 principaux avantages de l'iPad auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*[707].

En accumulant les uns à la suite des autres les points « positifs » et en utilisant les mêmes formulations, Karsenti a recours à ce que Breton nomme la manipulation par la répétition :

> La répétition crée de toutes pièces, artificiellement, du seul fait de ce mécanisme un sentiment d'évidence. Ce qui nous paraît étrange et sans fondement la première fois – parce que non argumenté – finit par paraître acceptable, puis normal au fil des répétitions. Cette technique crée l'impression que ce qui est dit et répété, très en amont […] [a] été argumenté. La répétition fonctionne sur l'oubli que l'on n'a jamais expliqué ce qu'on répète[708].

La manipulation par la répétition vient conditionner le sujet qui y est exposé. Mais les listes séduisent également par l'impression de clarté qu'elles suscitent. Or, « un discours qui convainc par sa clarté n'a pas convaincu par autre chose »[709]. La clarté

---

[707] Nous soulignons.
[708] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit.*, p. 94.
[709] *Ibid*., p. 85.

séduit parce qu'elle donne l'illusion qu'elle s'est adaptée au public, un public qui n'a, de surcroît, aucun effort à fournir pour accepter ce qu'on lui propose. Karsenti l'aura compris, le format bref de la liste, comparativement au texte, est particulièrement adapté au lecteur pressé d'aujourd'hui.

En somme, certaines techniques mobilisées dans le discours de Karsenti ont davantage pour effet d'orienter le lecteur que de l'informer :

> La liberté de parole suppose qu'elle puisse circuler librement. Chacun a le droit de s'exprimer librement, mais la condition expresse de cette possibilité est que chacun ait le droit de recevoir librement les messages qui circulent dans ce lieu égalitaire. […] Protéger la liberté d'expression est indispensable, protéger la liberté de réception l'est tout autant. […] Aucune limite n'est fixée à l'acte d'exprimer, notamment d'exprimer pour convaincre[710].

La limite de la capacité à convaincre passe par la disposition de l'auditoire d'être convaincu, une disposition que les techniques de manipulation restreignent. Pour informer convenablement les lecteurs, il faudrait un revers à la médaille, un contre-discours bien construit exposant les propos et les positions. Or, il n'y a pas comme tel de contre-discours, mais un seul discours unidirectionnel propagé par l'UNESCO, l'OCDE, l'Union européenne, le Gouvernement du Québec et le CSE. Le plus surprenant, c'est que l'on entend fréquemment parler de l'adaptation de l'enfant, mais il est beaucoup plus rare d'associer les technologies numériques à des entraves du développement de l'enfant et de la société, entraves pourtant bien réelles. Nous ne parlons pratiquement pas du fait que la captation de l'attention soit devenue une réalité commerciale et que la distraction produite passe incidemment par les outils-TIC et le monde du numérique. L'impression de consensus est d'autant plus forte qu'il n'y a pas de position de verticalité (l'autorité) assumée dans les sociétés contemporaines pour

[710] *Ibid*., p. 218.

critiquer ces pertes de repères et les problèmes que ce monde capitaliste occasionne au nom d'innovations technologiques.

Nous avons vu avec l'UNESCO que l'intégration des outils-TIC et de l'Intelligence artificielle dans le champ de la pédagogie répond à un ensemble de prescriptions politiques, économiques et scientifiques cherchant à faciliter les processus de socialisation et l'éducation pour tous. Mais l'inclusion « totale » des différences individuelles n'est pas si évidente à réaliser dans une classe et il y a de nombreuses zones de conflits et de dangers potentiels à vouloir imposer une direction à des pratiques polysémiques intégrées historiquement dans le tissu social et dans les différents lieux de la culture. Mais, la question est beaucoup plus large et plus grave, puisque ce discours unique (international, national et régional et individuel) représente une nouvelle violence biopsychosociale agissant contre le développement des individus et des sociétés : « Qu'il vienne des sciences dures ou des sciences molles, le scientiste se reconnaît à sa croyance que l'homme est un objet entièrement explicable et qu'il n'est rien à connaître de lui que les sciences de la nature ne doivent un jour nous révéler et nous permettre de maîtriser »[711]. En admettant que la mission première de l'école soit de rendre l'enfant capable d'agir seul tout en s'appropriant sa culture, on constate à quel point les analyses sont multiples et divergentes lorsqu'on demande comment on peut arriver à atteindre ces normes éducatives. C'est par cette voie interprétative que nous comprenons le discours de Karsenti faisant la promotion des usages des outils-TIC en classe. Ce chercheur est assurément ce que nous pouvons nommer un macro-acteur dans le monde québécois de l'éducation et de la recherche en intégration des technologies dans les classes. En faisant la promotion des usages d'outils-TIC dans les formations des enseignants et dans les apprentissages jugés essentiels, Karsenti joue un rôle important depuis plusieurs années dans la mise en place de politiques nationales

[711] Supiot, *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*, *op cit*., p. 71.

pour former et adapter l'enseignement et ses contenus à la réalité mouvante des outils-TIC et de l'IA.

De plus, il répète depuis plusieurs années que l'intégration réussie des appareils du numérique dans les classes doit passer par une meilleure connaissance des usages en contextes, ce qu'il se propose de faire à travers une sociologie des usages. Pour ce chercheur, les transformations pédagogiques autour de l'intégration des outils-TIC représentent autant de défis, de risques nécessaires, d'avantages dans la promotion d'une école plus inclusive et résolument mobile. Il en appelle à une position « technoréfléchie » afin de dépasser les oppositions stériles entre les technophiles et les technophobes[712]. Il nous invite à ne plus être pour ou contre les usages des outils-TIC et de l'IA dans les classes, car c'est devenu une réalité que l'on doit comprendre pour agir en adéquation et en conformité avec les besoins éducatifs et professionnels futurs.

À la racine du modèle computationnel, s'est construit un amalgame entre esprit et machine faisant de l'esprit un produit de la « manufacture » cognitive. En considérant l'école par rapport aux besoins des sociétés futures, il est devenu courant d'entendre dire que sa transformation est inévitable. Nous demandons à l'école de contribuer à changer les sociétés, tout en lui demandant de s'adapter à ces mêmes sociétés. Cette perspective a tout d'un paralogisme : les outils techniques et culturels changent au rythme des innovations technoscientifiques ; les structures et les fonctions sociales changent aussi, faisant en sorte que les rapports sociaux doivent suivent la cadence (l'adaptation individuelle aux réalités sociales l'oblige et l'implique) ; dès lors, l'école doit s'adapter aux besoins et aux innovations pour s'assurer de former

[712] Nous reprenons les auteurs : « Dans cette recherche et dans l'analyse des données recueillies, nous adoptons une position plus nuancée et plus critique dans laquelle nous soulignons que les enseignants ne doivent être ni technophiles ni technophobes face à l'utilisation de la tablette tactile à l'école : notre société de l'information exige plutôt qu'ils soient technoréfléchis. L'école doit certes composer, souvent malgré elle, avec les créations de la Silicon Valley, mais elle n'est pas tenue de foncer tête baissée ». Dans Karsenti et Fievez, *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6 057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*, *op. cit.*, p. 2-3.

adéquatement les élèves à leur monde et au futur marché du travail. Dès que l'on accepte cette « évolution »[713], la motivation scolaire et la persévérance deviennent la clé de la réussite individuelle et sociale, car en situant les apprentissages et les pratiques du jeune apprenant à partir des besoins réels de son époque, l'école s'assure de lui donner des moyens concrets pour se former et se sentir utile. Karsenti se propose ainsi de comprendre ces nouveaux enjeux socioculturels et éducatifs accompagnant les usages des technologies en éducation pour être plus à même d'accompagner les enseignants dans cette transformation profonde des rôles et des responsabilités en éducation.

Dans les sociétés de la communication, la promotion d'un discours se voulant normatif doit passer par l'« image ». Pour ce faire, les chercheurs sont souvent associés à une « image » de marque, à un produit, à un discours, ce qui renvoie également à cette image incorporée, répétée et partagée dans tous les lieux de la diffusion (publicité, revues, Centre de recherches, établissements scolaires, etc.) :

> On parlera désormais de l'image d'une entreprise, d'une région, d'un homme politique, d'un produit. Chacun est précédé d'une sorte de double de lui-même, son « image ». La société de communication se présente comme un monde où ne communiquent finalement que les images des entités qui le composent. Cette image est conçue presque exclusivement en termes de causes à promouvoir. La construction de ces images devient une activité sociale à part entière, mobilisant toutes les ressources du convaincre et étendant par là même le territoire de l'argumentation, mais surtout de la manipulation, qui va se glisser dans le différentiel entre l'image et la réalité, celle-ci devant être « positivée » par l'image[714].

L'image de Karsenti est celle de l'iPad, celle de la programmation, celle de la mobilité sociale dans la promotion d'une éducation informelle à partir de ces outils dotés d'un

---

[713] Chacun décide alors s'il faut parler d'une croissance ou d'un développement.
[714] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit.*, p. 57.

« potentiel cognitif infini ». Selon les termes de Karsenti, les relations sont complexes entre les variables technologiques et les variables socioculturelles. Ces relations évoluent dans le temps selon une certaine gestion-intégration-réaffectation des procédés à partir de ce que l'on étudie, de la recension des écrits et de la réception des changements vécue par les acteurs[715]. C'est pourquoi Karsenti propose de comprendre les transformations éducatives et socioculturelles en passant par une sociologie des usages impliquant une triangulation entre apprenants, enseignants et objet d'enseignement-apprentissage[716], dans le but de saisir les vases communicants entre le contexte scolaire et le contexte socioculturel, en posant au centre de ce triangle pédagogique les outils-TIC :

> Les études en sociologie des usages montrent une diversité d'usages possibles des technologies, lesquels n'ont pas la même valeur éducative. Par conséquent, le transfert des usages et des compétences technologiques du contexte socioculturel au contexte éducatif n'a *a priori* rien de systématique […] pour deux raisons principales : 1) d'une part, les technologies que les jeunes utilisent en contexte socioculturel à des fins de socialisation (ex. : Facebook), de consommation médiatique (ex. : YouTube) et de jeux correspondent rarement à celles que leur proposent les institutions éducatives pour apprendre (ex. : sites Web éducatifs, traitement de texte de type Word) ; 2) par ailleurs, même lorsqu'une technologie est utilisée à la foi dans le contexte socioculturel et dans

[715] Voir l'article de Simon Collin et de Thierry Karsenti, « Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels », *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, 2013. Récupéré de https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015065ar.pdf, le 6 octobre 2019.

[716] Rappelons que ce concept d'enseignement-apprentissage renvoie à Vygotski et au concept russe *obutchénié*, soit à une extension du concept d'apprentissage en l'intégrant aux instruments sémiotiques servant dans un contexte très large à apprendre avec les autres. Ce n'est pas la seule référence à Vygotski qu'effectue Karsenti, mais nous ne pouvons pas le suivre lorsqu'il affirme deux fois plutôt qu'une que : « Contrairement au point de vue de Piaget, la *collaboration* – et non le *conflit* – agit principalement sur le développement cognitif, lequel se produit dans un contexte social. Le développement cognitif se réalise en parallèle avec le développement langagier, social et physique. » Non seulement il s'agit d'une lecture erronée des écrits de Vygotski pour qui le conflit est dialectiquement créateur de synthèses nouvelles entre la personne et son milieu, mais le développement cognitif ne se réalise jamais parallèlement chez Vygotski, mais encore une fois dialectiquement et en totalité intégrée avec le langage et les liaisons sociales (le cognitif avec l'affectif). De plus, le concept de la collaboration, nous l'avons vu, est l'affaire de Piaget lorsque ce dernier siégeait au BIE. Voir Thierry Karsenti, Kathryn Touré et Abdoulaye Barry, « Bâtir un pont entre l'apprentissage et la vie quotidienne : Quel rôle pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) ? », *TIC, technologies émergentes et Web 2.0*., p. 276. Récupéré de http://www.karsenti.ca/p/publications, le 6 septembre 2019.

> le contexte éducatif (ex. : forums de discussion), les jeunes apprenants n'en exploitent pas nécessairement les mêmes fonctions suivant les contextes[717].

Devant l'écart entre le socioculturel, le récréatif et l'éducatif, il revient naturellement, selon eux, aux institutions éducatives « d'assurer la formation des apprenants aux usages éducatifs des technologies »[718]. L'objectif consiste à déterminer les usages éducatifs et à les mettre au centre des curriculums dans le but de satisfaire à la demande et aux besoins de la société. Mais, cette référence à la société n'explique pas la nature des liens sociaux normatifs et moraux.

Il en va de même pour accroître la motivation à l'écriture. En référant à ce que l'on nomme en psychopédagogie l'« autoefficacité », ou l'« autoévaluation », Karsenti explique (en reprenant Hayes, 1995) que la motivation dans l'activité de l'écriture est un facteur plus important que les habiletés cognitives :

> La capacité à se considérer comme la cause de ses actions découle du sentiment d'autoefficacité : si l'élève croit pouvoir développer ses habiletés, il risque davantage de s'investir dans des tâches de haut niveau, à même de provoquer des apprentissages. De même, s'il sent que ses efforts lui permettent d'agir sur son environnement, il aura tendance à s'engager dans son apprentissage. La perception de compétence et la perception de contrôlabilité, notamment, sont donc prépondérantes dans l'apparition et le maintien de l'autodétermination et de la motivation[719].

Cette perspective n'est absolument pas univoque et les conclusions de Karsenti demeurent en-deçà d'un cadre d'analyse sociologique nécessaire pour saisir toute la

---

[717] Collin et Karsenti, « Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels », *op. cit.*, p. 204.
[718] *Ibid.*, p. 206.
[719] Pascal Grégoire et Thierry Karsenti, « Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire ? » *Éducation et francophonie*, vol. 41, nº 1, printemps 2013, p. 128. Récupéré de https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015062ar.pdf, le 10 octobre 2019.

complexité interrelationnelle de l'autoévaluation individuelle comme source motivationnelle :

> Dans tous les cas, la qualité de la relation enseignant-élève rapportée par les deux partenaires était meilleure quand l'évaluation de l'élève par l'enseignant était congruente avec la croyance de l'enseignant. Ces premiers résultats soulignent l'intérêt de considérer aujourd'hui le biais d'auto-évaluation de compétence scolaire à un niveau interindividuel et invitent à développer des recherches visant à articuler les niveaux d'analyse individuel et interindividuel[720].

Karsenti met souvent le doigt sur de véritables enjeux sociologiques en tablant sur des paralogismes pratiques : « L'utilisation des TIC favorise plutôt l'émergence de buts d'apprentissage et de buts de performance. […] Dans un autre ordre d'idées, les caractéristiques du texte rédigé et du mode de rédaction doivent également être prises en compte dans l'étude de la motivation à écrire »[721]. Il prend alors appui sur un enjeu réel et reconnu socialement, soit la motivation et la persévérance scolaire pour contrer les taux de décrochages, afin d'y associer ses propres perspectives « technoréfléchies ». La suite logique, c'est que les stratégies scolaires traditionnelles permettant l'apprentissage de l'écriture ainsi que l'approche générale pour enseigner les méthodes de rédactions se trouvent aussitôt associées à des gestes ennuyeux. À l'inverse, les outils technologiques stimulent, selon lui, l'enfant dans les processus de l'écriture, tant dans ses rythmes que dans ses contenus. Inévitablement, la promotion des technologies

---

[720] Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et Natacha Boissicat, « Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève », *Revue française de pédagogie*, nº 182, 2013, p. 133. Récupéré de http://journals.openedition.org/rfp/4020, le 14 novembre 2019. Les auteurs écrivent également : « Prenant le contrepied du courant optimiste affirmant une valeur adaptative au biais positif d'auto-évaluation de soi, d'autres auteurs ont remis en cause cette idée en avançant que les individus ont besoin de savoir précisément où ils se situent dans leurs apprentissages pour mettre en œuvre les actions nécessaires à la réalisation de la tâche et à leurs progrès. » *Ibid*., p. 126. Ils parlent de l'importance de la relation parents-enfants et de la relation enseignants-enfants dans la durée afin de concrétiser les sentiments de compétences. L'importance accordée au contexte et à la nature disciplinaire des projets menant au processus de l'autoévaluation est également essentielle pour comprendre la complexité de ces interactions entre l'individu, ses apprentissages et la perception des figures d'autorité.

[721] Grégoire et Karsenti, « Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire ? », *op. cit*., p. 129.

numériques passe par toute une gamme de réaffectations des rôles et des finalités scolaires, puisque l'école traditionnelle, sans la définir, serait ennuyeuse et peu encline à éveiller les esprits. Bien qu'il existe d'autres façons d'enseigner pour amener les élèves à s'investir dans l'écriture, rien n'est dit sur le sujet. L'outil devient une finalité de l'apprentissage, mais il n'est jamais question de sciences du développement. L'outil-TIC apparait comme le véhicule idéal pour l'atteinte de finalités éducatives individualisées et de ce que l'on considère comme la réussite chiffrée autour des savoirs essentiels : savoir lire, écrire et compter.

Pour mesurer l'état de la situation, Karsenti affirme utiliser les approches factorielles et statistiques, les données probantes, à partir desquelles il construit avec ses collègues des échelles d'appréciation. Ils veulent comprendre les usages et ce qui en facilite les applications scolaires. Mais si les conclusions demeurent toujours les mêmes dans leurs orientations générales, c'est qu'une idée générale, une « théorie » préside et influence les recherches de ces chercheurs[722]. Affirmant avec régularité que les systèmes éducatifs doivent répondre aux besoins futurs des sociétés, aux avantages et aux défis représentés par le potentiel infini des technologies numériques et de l'IA ainsi qu'aux contraintes structurelles et fonctionnelles des systèmes actuels pour permettre aux enfants de faire face aux contraintes de la société, Karsenti met tout le poids des changements sur les compétences enseignantes. Il dénature autant la fonction

[722] Voir par exemple un autre article de Karsenti intitulé « Les technologies ont-elles un réel impact sur la réussite scolaire ? » Récupéré de https://www.lecentrefranco.ca/educo/les-technologies-ont-elles-un-reel-impact-sur-la-reussite-scolaire/, le 17 novembre 2019. « Notre argument, c'est qu'au lieu de considérer les technologies en éducation comme la panacée ou le Saint Graal, il faut plutôt les voir comme des outils à grand potentiel qu'il faut savoir exploiter sur le plan pédagogique. Sur ce point, ce que révèle la plus récente étude d'envergure sur l'impact des technologies en éducation (*Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis*), c'est que le plus important potentiel des technologies se retrouve lorsque chaque élève possède son propre outil informatique, lorsqu'il est lui-même formé aux usages éducatifs des technologies, et aussi lorsque son enseignant a développé les compétences nécessaires lui permettant de mieux enseigner avec les technologies. Ainsi, comme tout outil, l'impact sur l'apprentissage ou la réussite scolaire des élèves à l'école dépendra surtout de l'usage qui en est fait, tant par les élèves que par l'enseignant. Et si l'on souhaite réellement que les technologies puissent contribuer à la motivation et à l'apprentissage des élèves, le rôle des enseignants n'aura jamais été aussi important ».

enseignante que l'espace social sans devoir parler de sociétés ni de cultures autrement que par le biais du numérique (sociétés de l'information et culture du numérique). Abordons quelques problèmes vécus dans le monde de l'éducation pour mettre à l'épreuve cette nécessité des outils-TIC pour motiver l'enfant dans ses réussites scolaires. Dirigeons-nous vers le problème du déficit de l'attention dans les sociétés contemporaines. Ce « trouble » psychiatrique est de plus associé par plusieurs spécialistes à la trop grande présence des écrans et des distractions dans la vie des enfants.

Dans une société où la médicalisation des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) augmente drastiquement, les moyens utilisés pour réaliser l'école numérique dissimulent des faits non négligeables. Il en a déjà été question avec Vygotski lorsqu'il aborde les différences constitutives des fonctions psychiques supérieures entre le fait d'apprendre à écrire à la main (transformation interne du développement) ou d'apprendre à taper à la machine (capacités acquises par habitudes). Il est important d'y revenir à nouveau. L'écriture à la main relève d'un acte de liaison entre le cognitif et le physique agissant sur le plan du développement de la même manière que le culturel agit sur la conscience et le désir :

> L'enfance (nous incluons bien sûr l'adolescence) est la période de la vie au cours de laquelle le petit d'homme doit s'approprier dans des conditions formelles et informelles – à partir de son être biologique – la plus grande part de ces systèmes d'activités spécifiquement humaines ; au cours de ce processus d'appropriation il y aura transformation de l'être biologique initial de l'enfant et accession progressive sur le plan de l'humanité : apprendre à écrire, à planifier son action à l'aide du langage, à aimer humainement c'est-à-dire à désirer le désir de l'autre…[723].

[723] Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, *op. cit.*, p. 210.

Le potentiel cognitif dit « infini » des TIC et de l'IA rencontre sur son chemin l'incomplétude humaine (en commençant par les limites de la parole énoncée devant s'appuyer sur une énonciation contextualisée pour être comprise et partagée), à défaut de quoi le sujet ne se reconnait pas dans une totalité lui permettant d'être et de devenir. Brossard nous éclaire sur le sens philosophique de la perspective éducative vygotskienne :

> Quel diagnostic dès lors peut-on faire à propos des difficultés massives que rencontrent nos sociétés dans la tâche essentielle consistant à transmettre les œuvres de la culture aux jeunes générations ? On sait en effet que de très nombreux enfants sortent du système scolaire sans avoir reconstruit pour eux-mêmes les capacités minimales qui leur permettraient d'être acteurs à part entière dans le monde social. Dans le cadre théorique qui est le nôtre, cela signifie que ces jeunes gens, telles des âmes en peine, rôdent autour de leur essence, ne parvenant pas à conférer un sens à leur expérience personnelle faute de pouvoir l'ancrer dans *le sens élargi et fondateur de l'expérience historique des hommes*. Nous avons alors affaire à une activité qui ne trouve où s'abreuver, qui tourne en rond, qui enrage et s'exaspère. Ces jeunes gens ne peuvent qu'éprouver des sentiments négatifs allant de l'ennui à l'agressivité vis-à-vis des autres et au mécontentement vis-à-vis de soi[724].

Même s'il affirme reprendre le concept d'enseignement-apprentissage de Vygotski, dans les faits, le discours de Karsenti est propre à une perspective organiciste de l'éducation (régulation, instabilité, changement, rectification). Sur le TDAH, quelques-uns diront que l'« obtention de l'attention pendant les cours [en classe] est plus difficile [à obtenir] que par le passé »[725]. Encore est-il hasardeux de comparer sur des impressions *a posteriori* les époques et les capacités des individus à être attentif en classe. Le fait est que les sources de distractions se sont multipliées. En croisant cette réalité de la distraction et du déficit de l'attention à la lumière des principaux résultats obtenus lors de son enquête sur l'iPad, nous revenons par la suite sur l'« image de

---

[724] *Ibid*., p. 210-211.
[725] Christophe Boujon, « Pour une meilleure attention à l'école », *Revue Cerveau & Psycho*, nº 47, 2011, p. 48.

marque » de Karsenti. Insistons sur les stratégies utilisées pour effectuer un recadrage de la réalité éducative autour des outils-TIC. Toujours avec Breton, notons qu'il peut y avoir trois grandes variations possibles dans le recadrage manipulateur : « [s]oit il consiste à transformer d'une façon ou d'une autre le vrai en faux et réciproquement, soit il consiste à orienter les faits de telle façon que la réalité s'en trouve sciemment déformée, soit il consiste à masquer une partie des faits de telle façon que soient cachées les conséquences de l'acceptation d'un cadrage donné »[726].

Pour Karsenti et Fievez, la tablette tactile « n'a sa place en classe que si elle participe à l'atteinte de la mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier »[727], ce qui favorise la motivation et la réussite scolaire, « ce sont les usages qui en seront faits ». Les sociétés de l'information, disent les auteurs, sans pour autant expliquer ce qui semble désormais acquis et indiscutable, « exige[en] plutôt [que les enseignants] soient technoréfléchis »[728]. Le fait de cibler un produit de marque comme l'iPad pour réaliser l'enquête peut laisser perplexe. Pourquoi ne pas considérer la catégorie large des outils-TIC en classe ? Les auteurs expliquent la raison principale du choix de parler de l'iPad en classe et non pas de manière générale de la tablette tactile :

> [P]lusieurs se demanderont pourquoi parler spécifiquement de la tablette iPad et non des autres tablettes tactiles. Premièrement, cette recherche porte sur l'iPad parce qu'il s'agit, de loin, de l'outil le plus populaire dans les écoles de tous les continents. En effet, selon Khaddage (2013), l'iPad occuperait actuellement plus de 75 % du marché scolaire mondial des tablettes. Au Canada, nous sommes plus à plus de 90 % du marché scolaire. De plus, l'iPad est l'un des outils dont le développement est le plus exponentiel, avec plus de 300 000 applications spécifiquement conçues pour cette tablette (King et Bass, 2013). Enfin,

[726] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit.*, p. 102.
[727] Karsenti et Fievez, *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*, *op. cit.*, p. 2.
[728] *Ibid.*, p. 3.

> l'échantillon québécois est composé presque exclusivement de tablettes iPad, ce qui nous a poussés à analyser cet outil en particulier[729].

Après avoir justifié ce point, les deux chercheurs apportent une nuance importante lorsque l'on évoque une fracture du numérique entre les générations, puisque celle-ci renvoie désormais à une inégalité de compétences, « entre ceux qui savent les mettre à profit et ceux qui les subissent ». Une fois cette autre direction donnée, l'angle d'analyse du « problème » oblige à revoir les stratégies éducatives plutôt que de devoir saisir cette fracture d'accès dans un rapport inégalitaire posé entre pays pauvres et pays riches, entre régions, etc. L'OCDE montre deux années plus tard dans *Connectés pour apprendre* que cette fracture entre pays pauvres et pays riches est pourtant bien réelle. Disons simplement avec Karsenti que les usages en contexte d'apprentissage demeurent un « immense défi ». Les usages pédagogiques efficaces ayant un réel impact sur la réussite éducative « sont méconnus ». En affirmant être passé par l'analyse de plus de 359 textes scientifiques sur le sujet, il manque toujours selon les auteurs, une vérification empirique en contexte scolaire. Et puisqu'il manque de données probantes pour comprendre les variables éducatives et contextuelles, les auteurs désirent inscrire leur enquête dans une longue lignée de recherches utiles sur le sujet. De cette enquête, plusieurs avantages pourront être « validés ».

Après le recensement des avantages, on peut lire « [c]omme l'UNESCO le souligne dans un rapport de 2012, les technologies mobiles, telles que les tablettes tactiles, se développent rapidement et les usages de ces technologies à l'école arrivent à la fois avec leurs avantages, mais aussi leurs défis »[730]. Passons outre la méthodologie et la considération des avantages en contextes scolaire pour relever les désavantages.

---

[729] *Ibid*. Il s'agit probablement d'une maladresse, mais l'enquête ne consiste pas à analyser l'iPad plus que les usages de l'iPad en classe. Notons qu'un sommet de l'iPad et du numérique se déroule annuellement et que Montréal est régulièrement la ville d'accueil de ce grand rassemblement réunissant des acteurs du monde de l'éducation, des promoteurs et des chercheurs-pédagogues.
[730] *Ibid*., p. 7.

Sur 6057 élèves, plus de 6055 répondants affirment « qu'il s'agit d'un outil qui peut distraire en classe », soit plus de 99 % des répondants. Plus de 1739 répondants ont affirmé qu'il « leur était difficile d'écrire de longs textes à l'aide la tablette »[731]. Sur le plan des avantages, autant pour les élèves que pour les enseignants, il y en a trois principaux, soient « l'accès à l'information », la « portabilité de l'outil » et la « capacité d'offrir des présentations de qualité ». Seulement 32 enseignants sur 302 ne croient pas que l'outil bonifie l'expérience de lecture ; 301 répondants-enseignants affirment que l'outil est une source de distraction majeure ; 89 enseignants sur 302 affirment que l'expérience de l'écriture est rendue difficile, etc.

Suite aux résultats obtenus à partir de leur enquête, les auteurs proposent dix principales recommandations :

- S'assurer d'une formation et du réseautage des enseignants ;
- Avoir une meilleure gestion de classe ;
- Responsabiliser et former les élèves ;
- Amener les élèves à lire des livres avec l'iPad ;
- Utiliser l'iPad pour apprendre à écrire ;
- Offrir des manuels scolaires adaptés et accessibles en tout temps ;
- Sensibiliser les parents ;
- Avoir des suggestions de correction au fur et à mesure qu'un texte est écrit (comme plusieurs logiciels de traitement de texte à l'ordinateur) ;
- Documenter par la recherche les expériences de mise en place ;
- Encourager les instances gouvernementales et les acteurs de la formation des maîtres à proposer aux enseignants actuels et futurs une vision cohérente et plus précise de la façon dont les technologies mobiles, comme l'iPad, peuvent participer à la mission de l'école[732].

Bref, disent-ils, les avantages sont plus importants que les « défis ». Même les avantages relayés en bas de listes au cours de l'enquête seront repris et « bonifiés »,

[731] *Ibid*., p. 29.
[732] *Ibid*., p. 42-43. Nous avons réduit les commentaires pour en conserver l'essentiel.

comme, par exemple, l'expérience de lecture ou la possibilité de travailler à son rythme. Le défi le plus important à relever est celui de la distraction, mais relever le défi d'une meilleure gestion de classe semble être une solution prometteuse. Les auteurs de l'enquête remarquent aussi, à leur grande surprise, que moins de 3 % des élèves indiquent lire des livres à l'écran sur leur tablette tactile. L'enquête s'est déroulée auprès d'élèves du secondaire. Pour la majorité des répondants, les trois grands savoirs essentiels : lire, écrire et compter sont rendus difficiles dans les limites de l'outil. Rien dans le rapport sur les différents contextes socio-économiques. Le choix des termes est important : défis, avantages, inconvénients pour parler de ce qui semble dysfonctionnel parce que non adapté. Dans un autre article déjà cité[733], Karsenti et Fievez avancent que les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils possèdent leur propre appareil, mais ici aussi, la question de la classe comprise comme un espace social se soustrait aux besoins et aux lacunes de l'inclusion à partir d'un support numérique.

Dans le même esprit, Karsenti a publié en 2018 un autre article intitulé « Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? » Dès l'introduction, on peut lire que dans « un monde où la place du numérique s'affirme chaque jour davantage, et où les jeunes sont captivés par les technologies, l'école ne semble avoir d'autres choix que de donner une place de choix au numérique »[734]. En appuyant leur commentaire sur le *Plan d'action numérique* du Gouvernement du Québec[735], « le virage numérique constitue une formidable "*occasion de développement et de croissance pour le Québec*", en plus de devoir jouer un rôle-clé "*dans la réussite éducative de nos jeunes, en leur offrant de*

[733] Karsenti et Fievez, « Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire », *op. cit*.
[734] Thierry Karsenti, « Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? », *Formation et profession*, vol. 26 (3), 2018, p. 112. Récupéré de http://www.formationprofession.org/files/numeros/21/v26_n03_a159.pdf, le 4 octobre 2019.
[735] Gouvernement du Québec, « Plan d'action numérique », p. 2., du document numérique récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf, le 8 novembre 2019.

*nouvelles façons d'apprendre, de communiquer, de partager, de créer et de collaborer, bref en donnant un nouveau souffle à l'école d'aujourd'hui*" »[736]. Ensuite, Karsenti affirme que l'IA est déjà bien présente dans la vie de tous les jours et qu'il faut former les futurs enseignants aux rudiments de l'Intelligence artificielle en éducation pour les préparer à l'école de demain. L'IA rencontre elle aussi des défis touchant à la vie privée (Big data, etc.). Karsenti insiste sur les avantages d'un apprentissage adaptatif et de l'apprentissage profond, puisque « les technologies permettent surtout d'adapter, facilement et de façon dynamique, les parcours d'apprentissage en fonction des besoins et des caractéristiques des apprenants »[737]. En fait, « [l]'intelligence artificielle, c'est donc aussi des programmes informatiques – ou des machines comme des robots – en mesure d'apprendre et d'appliquer les connaissances acquises pour résoudre des problèmes. L'IA est donc capable de résoudre des problèmes en apprenant à partir de données, de *patterns*, de modèles »[738]. À la fin de son article, Karsenti utilise une fois de plus la stratégie de la liste en donnant 26 impacts positifs potentiels de l'arrivée de l'Intelligence artificielle en éducation. À titre d'exemple, nous reprenons quelques impacts positifs sur lesquels se penche ce chercheur : « personnaliser les apprentissages ; participer à la réussite scolaire des apprenants ; corriger de façon automatique certains types de travaux ; faciliter l'évaluation continue des apprenants ; implanter des systèmes de tuteurs intelligents ; transformer la façon dont on interagit avec l'information, etc. »[739]. Dans ce texte comme dans les autres, « les avantages éclipsent les inconvénients ».

Lorsqu'il a été question plus haut des trois variations possibles d'un recadrage manipulateur, Breton mettait l'accent sur la transformation du vrai en faux et, réciproquement, de la transformation du faux en vrai ; sur l'orientation des faits pour

---

[736] Karsenti, « Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? », *op. cit.*, p. 112.
[737] *Ibid.*, p. 115.
[738] *Ibid.*, p. 113.
[739] *Ibid.*, p. 116.

déformer la réalité et sur le masquage d'une partie des faits. Bien qu'il ne soit pas le seul à produire des analyses du genre, Karsenti semble utiliser les trois variables à son compte. Il parle de la motivation et des difficultés de rendre l'école attrayantes dans un monde où la distraction et le divertissement dominent les actions, et ce, en affirmant que les problèmes scolaires sont dus à une école « dépassée » et non adaptée à la réalité numérique. Pour lui, la réalité numérique passionne les « jeunes ». Mais, en fixant la motivation comme seule paramètre du devenir scolaire de l'enfant, il voile les effets négatifs et dangereux pour la santé publique de « jeunes » incapables de se soustraire à une dépendance grandissante pour des produits manufacturés rompant leur capacité à soutenir leur attention volontaire dans des tâches réclamant le calme et la lenteur.

## 8.2 Le risque de la reproduction des inégalités par d'autres moyens : la nouvelle réalité sociale du numérique

La place des inégalités naturelles et artificielles dans les milieux éducatifs demeure un sujet complexe et ne réfère pas seulement à des nécessités économiques, mais aussi à un positionnement moral, culturel et social. Le discours organiciste oblige à la fluidité, au besoin d'innover et de transformer. Bien que l'importance accordée aux institutions éducatives soit grandissante, celles-ci portent de plus en plus le fardeau de la réalisation d'un autre monde jugé plus équitable. Or, les rythmes des changements techniques sont trop éloignés de la réalité vécue et désirée : « plus le découpage séquentiel des événements de la vie s'accroît et plus la sensation de vitesse du temps individuel et social prend l'allure du changement accéléré et continu »[740]. Les technologies numériques et l'IA imposent et conditionnent les transformations. Dans ce contexte de l'*hypermatérialité*[741], il va sans dire que l'école est « empêchée » d'être

[740] Juan, *Critique de la déraison évolutionniste*, *op. cit.*, p. 271.
[741] Il est intéressant de considérer l'*hypermatérialité* dans la suite de Bernard Stiegler où il sépare de concept du concept d'*hypermatière* : « J'appelle *hypermatière* un complexe d'énergie et d'information

elle-même comme institution ; qu'elle ne peut pas advenir tant et aussi longtemps qu'elle restera travestie par des déterminismes socio-économiques légitimés par les modes de la gouvernance régulatrice. L'école doit assurer des formations valables dans le temps long de l'appropriation, et non dans le temps court de l'apparition d'un produit *x*, *y*.

Les discours pour une école numérique adaptée au XXIe siècle, c'est-à-dire une école plus inclusive, juste et équitable, accessible à tous et pour tous, en s'affirmant formellement et informellement dans tous les recoins de la volonté, et ce, tout au long de la vie, relèvent d'une rhétorique. Comme le souligne Breton, ce discours utilise diverses stratégies manipulatoires sans l'apport soutenu d'une réelle volonté politique et scientifique : « Bien qu'elle soit en partie invisible – c'est souvent le cas des enjeux idéologiques les plus forts –, cette bataille intense, en profondeur, mobilisant des systèmes de valeurs et des réseaux de représentations mentales vastes et variés, est menée actuellement à l'échelle planétaire. Même si, sur un plan économique, les pratiques sont gagnées par le libéralisme, les esprits n'y sont pas, et de loin, acquis »[742].

Face à l'importance accordée à la recherche, au partage des informations et au savoir-faire dans l'univers « infini » des communications, la réalité rencontre de plus en plus les limites de la parole : « L'illusion libérale d'un discours totalement libre, sans frontière, se heurte à la réalité sociale et structurelle du langage, qui fait que parler c'est déjà clore. Ces clôtures multiples dont la parole est le produit sont relatives aux

---

où il n'est plus possible de distinguer la matière de sa forme – ce qui apparaît avec la mécanique quantique, et ce qui nécessite le dépassement de ce que Simondon appelle le schème hylémorphique, c'est-à-dire la façon de penser selon un couple de concepts, la forme (*morphè*) et la matière (*hylè*), qui consiste à les penser en les opposant. Et j'appelle *hypermatériel* un processus où l'information – qui se présente comme une forme – est en réalité un train d'états de matière produit par des matériels, par des appareils, par des dispositifs techno-logiques où la séparation de la matière et de la forme, là aussi, est totalement dénuée de sens. » Dans Bernard Stiegler, *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*, Paris, Mille et une nuits, 2008, p. 111.

[742] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit.*, p. 46.

temps et aux mœurs »[743]. Sur les bases d'une morale « internationaliste », le discours amalgamant progrès des outils du numérique, accroissement des usages et inclusion adopte des stratégies manipulatoires qui ne sont guère différentes de celles qui prévalaient au XIX^e^ siècle : promotion de la liberté négative, valorisation d'un productivisme sans limites, recherche de l'efficacité et reconnaissance dans le seul mérite, comparaison et associations multiples de liens causaux relevant du paralogisme, compétition accrue entre nations, risque d'être déclassé si le changement n'est pas prédominant aux autres décisions politiques plus prudentes, etc.

L'orientation industrielle stimulée par une concurrence « internationale » permanente telle qu'annoncée par Spencer s'est naturalisée dans les fonctions et les rôles des institutions éducatives. Nous demeurons donc rattachés historiquement en valeurs et en morale à une perspective libérale organiciste et capitaliste dans le renouveau numérique. L'avènement des sciences cognitives dans ses modalités analytiques n'a fait qu'uniformiser et « mettre à jour » la direction des « nouveaux » besoins éducatifs en les contrôlant en retour par des discours et des pratiques scientistes. À l'intérieur des sciences cognitives, la psychologie peine à comprendre l'humain sans devoir référer à ces structures délétères qui provoquent son éclatement :

> Dans une société démocratique, les intellectuels représentent une communauté critique. Hélas, les psychologues ne sont jamais parvenus à se sentir concernés par cette définition ; ce doit être parce qu'ils sont trop impliqués dans l'image qu'a créé la science positiviste : la psychologie n'aurait à affronter que des vérités objectives et elle peut s'abstenir de critique culturelle. Pourtant la psychologie scientifique se porte mieux lorsqu'elle reconnaît que ses vérités, comme toutes les vérités sur la condition humaine, sont fonction du point de vue qu'elle adopte sur cette condition[744].

---

[743] *Ibid*., p. 202.
[744] Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, *op. cit*., p. 53.

Le concept d'adaptation doit aussi être compris ici dans cette logique naturaliste de l'individu adapté « intérieurement » aux besoins et aux lacunes produites dans les bouleversements technoscientifiques. Sur quelle base peut-on penser qu'un enfant dans ses premières années d'apprentissage scolaire doit apprendre à se servir des appareils connectés ? Si nous admettons avec Vygotski que la relation de proximité change tout et permet le développement futur des fonctions supérieures de l'intelligence chez l'enfant, que la zone de développement proche (ZDP) stimule et dérange sa biologie première, non déterminée, comment s'autorise-t-on à placer l'enfant devant des correcteurs automatiques, des liseuses automatiques, des logiciels et des applications quelconques produites dans des usines au plus loin des terrains d'une école ? Il semble aussi que cette « orientation » productiviste a été rendue possible par un retournement du sens accordé à l'instituant, à ce qui produit de « nouvelles » liaisons génératives sur le dos d'un passé négocié et partagé :

> L'informatique et la cybernétique, telles que théorisées par Wiener, von Bertalanffy, Newman, etc., jusqu'à Varela et la « nouvelle communication » (Bateson, Watzlawick, etc.), forment le pôle unificateur de ce nouveau technologisme social. Sa réalisation la plus spectaculaire (permise par la digitalisation généralisée des descriptions de « formes » et leur conversion en « information » qui peut être soumise à n'importe quel programme de manipulation) est sans doute celle des technologies du « virtuel » qui bouleversent le rapport « naturel », sensible et symbolique, de représentation en abolissant la distance ontologique entre la représentation et l'objet représenté et en produisant une nouvelle réalité qui se représente immédiatement elle-même de manière autoréférentielle, et n'est finalement que présentation-de-soi des possibilités du faire technique. Dans les schèmes de l'« interactivité » qui est installé dans le mode opératoire du système, le sujet cesse alors d'être « spectateur » pour devenir immédiatement « faiseur-voyeur » ; il devient lui-même partie de l'opérationnalité immanente du système[745].

[745] Freitag, « L'économie et les mutations de la société », *op. cit.*, p. 313.

C'est de cette manière que nous sommes au plus près des intérêts moraux et prescriptifs des siècles passés. Nous le constatons d'autant mieux lorsque les projets éducatifs se fondent « naturellement » sur la concurrence et sur des projections libérales d'un progrès continu orienté instrumentalement par les lois du marché et le fétichisme de la marchandise :

> Le processus de civilisation est permanent, car d'autres phases succèdent à ces premières. Les routes et les autres moyens de communication favorisent une division régionale du travail, une extension du marché. Spencer prédit même ce que nous nommons la mondialisation, « une union économique de la race humaine tout entière », laquelle deviendra de plus en plus hétérogène, chacun étant donc toujours plus dépendant des autres et des fonctions distinctes assumées par d'autres pays, régions ou villes. Cette évolution vers l'hétérogène est appelée « loi du développement organique ». […] Elle est générale et inévitable même si, localement, peuvent s'observer des régressions ou des reculs. Si accélération du processus il y a, c'est que les différenciations sectorielles se renforcent mutuellement. […] Les effets se multiplient et se combinent pour renforcer le processus d'ensemble, lequel se généralise et touche toutes les sphères de la société ou de la vie y compris l'esthétique[746].

Le renouvellement des fonctions éducatives à partir de l'économie cognitive, perçu comme un progrès civilisationnel, que nous nommons globalisation, ne mène pas à l'émancipation ni à l'anéantissement des peuples et des personnes, mais à de nouvelles formes de régulation, de contrôle et de domination des pratiques sociales[747]. Si le global se propage à un rythme incessant et sans limites apparentes, c'est qu'il devient produit et forme, contenant et contenu :

> De nombreux théoriciens, d'abord dans la cybernétique, puis dans l'informatique, aujourd'hui dans les « nouvelles technologies de communication », ont justifié la nécessité de construire un autre monde : la « société de l'information ». Ils ont construit un discours d'accompagnement des

[746] Juan, *Critique de la déraison évolutionniste. Animalisation de l'homme et processus de « civilisation »*, *op. cit.*, p. 87-88.
[747] Voir Christopher Lasch, *Un refuge dans ce monde impitoyable. La famille assiégée*, *op. cit*.

> nouvelles technologies dont le contenu est éminemment politique et idéologique[.] […] Les convergences actuelles, après des décennies d'opposition idéologique entre ce messianisme technologique et le courant porteur du libéralisme, constituent un des changements les plus importants en train de se dérouler sous nos yeux sur le plan politique[748].

Cette réalité est d'autant plus évidente que la crise écologique prend de l'ampleur. Lorsque les promoteurs d'outils-TIC en classe usent de stratégies diverses pour légitimer leur discours, ils parlent de la cognition et du potentiel cognitif de l'iPad, notamment, en plus d'y associer régulièrement l'idée d'un développement durable. Or, il faut garder en mémoire le fait que l'outil est avant toute chose un produit manufacturé de consommation et que ce n'est pas l'objet qui possède un potentiel cognitif, mais l'utilisateur. C'est le propre d'un déterminisme technoscientifique à partir duquel l'humain peine à trouver des repères stables. De là l'augmentation des références organiques et du besoin constant de réguler le social :

> Le nouveau émergent, la rupture microscopique ou macroscopique, menace une humanité tout aussi globalisée et sans consistance que déboussolée, formées, mais sans structure. Si les virus, les irradiations, la contamination, la folie se diffusent toujours sur le mode « épidémique » (on relèvera le biologisme de la notion), c'est nécessairement dans un milieu inerte comparable au troupeau ou à la masse amorphe. Un individualisme direct ou indirect infiltre donc les tenants de l'innovation imitative et ceux du catastrophisme critique, car ce *milieu* de diffusion des biens et des maux est tout le contraire d'une *société* faite de systèmes institutionnels, de structures sociales, de morphologie des espaces et, surtout, d'acteurs dominants ou contestataires qui portent ou dénoncent la modernisation. Cette notion centrale de milieu renvoie encore à la nature[749].

---

[748] Breton, *op. cit.*, p. 47-48.

[749] Juan, *Critique de la déraison évolutionniste. Animalisation de l'homme et processus de « civilisation »*, *op. cit.*, p. 282. Ajoutons avec Juan que Canguilhem a compris cette notion mécaniste de la notion de milieu en biologie. Cette critique renforce également l'impression d'un déterminisme technologique dans les sciences humaines.

L'importance accordée à une plus grande équité en milieu scolaire fait d'ailleurs partie des enjeux collectifs intarissables. Il y a un véritable danger à transformer drastiquement les structures et les fonctions éducatives pour faire advenir une réalité annoncée et pourtant non fondée en raison. Cette posture est idéologique, car elle s'inscrit de manière instrumentale dans un certain imaginaire social comme capacité contenue en puissance de pouvoir bâtir un monde sans limites : « [l]es avancées de la science ont donc permis de déplacer effectivement la majorité des limites d'hier. Ce déplacement de plus en plus rapide et de plus en plus général est souvent confondu dans l'Imaginaire social avec la pure et simple disparition de toute limite »[750]. La crise de l'école est d'abord une crise des sociétés, mais en demandant à l'école d'y répondre, on ne fait que repousser les problèmes.

D'une certaine façon, le discours libéral de la promotion des outils-TIC est aussi inconséquent que le discours des siècles passés annonçant la mort des émotions devant la puissance de la Raison ou l'avènement d'une société rendue plus libre et égalitaire à partir des productions industrielles et de la mondialisation des échanges. Ce qui dirige les discours en ce moment, c'est la perception du potentiel infini des technologies et l'impression de pouvoir enfin libérer l'humain de ses limites. Par contre, en voulant le libérer, le système technocratique actuel l'enferme dans une loi de l'adaptation qui n'a rien de naturel. Émerge de ce système imposé en milieu scolaire de nombreux problèmes relevant de la santé mentale. L'augmentation des troubles de l'adaptation, de l'attention, d'anxiété chronique chez de jeunes enfants a de quoi inquiéter, mais la perspective d'un monde meilleur est tellement forte que le projet du moment consiste à réguler chimiquement les problèmes. C'est un peu comme s'il fallait accepter que le moment présent soit pénible tout en gardant l'espoir que les jours heureux s'en

[750] Lebrun, *La perversion ordinaire. Vive ensemble sans autrui*, *op. cit.*, p. 117.

viennent. Comment réagir à cette doxa [751]? Les puissances techniques dévoyées dans les mains d'individus désubjectivités ne peuvent mener qu'à des moments de crises non compris, puisque ces puissances sont non discutées. Ce sera l'objet du prochain chapitre de comprendre les aspects normatifs de la psychiatrie américaine face aux enjeux de la santé mentale en milieux scolaires.

[751] Kristin Ross définit le concept de *doxa* comme un « [e]nsemble relativement systématique d'expressions, de mots, de cadres et d'images posant les limites de ce que l'on peut penser ou dire ». Dans Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, Paris, Complexe, 2055, p. 24.

# CHAPITRE IX

## LES PERSPECTIVES COMPORTEMENTALISTES ET PHARMACOLOGIQUES : DISCOURS SUR LE TDAH

Nous analysons dans ce chapitre 9 la place que prend la médicalisation des humeurs et des conduites dans les sociétés québécoises contemporaines. Nous nous penchons à nouveau sur les conséquences sociales et éducatives d'une logique biologique appliquée à partir de performances scolaires. Il faut se demander si les nombreux troubles du déficit de l'attention ne sont pas dus à une société numérique où la captation de l'attention est devenue un vaste marché à exploiter et à comprendre.

Ainsi, bien que plusieurs troubles de la santé mentale identifiés en milieux scolaires mériteraient notre attention, nous choisissons de nous concentrer sur le Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)[752] pour aborder le sujet de la médicalisation des difficultés d'apprentissage dans les écoles du XXIe siècle. Le TDAH n'est pas un trouble évident à interpréter. C'est d'ailleurs ce qui en fait un « trouble » idéal pour comprendre la manière dont les processus de normalisation peuvent affecter les enfants, les familles et le corps enseignant. De nombreux facteurs sont reliés à ce « trouble » multifactoriel. Bien que la littérature scientifique sur l'hyperactivité soit importante, les lignes de démarcation entre l'enfant qui bouge trop

[752] On doit parler ici pour être précis d'un Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et non d'un Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. C'est l'attention qui réclame notre attention et qui constitue le sujet central. Ce n'est pas le trouble qui est déficitaire. Aussi, il convient de parler d'un syndrome et non pas d'une maladie. Le TDAH n'est pas une maladie. De plus, conformément au CADDRA, nous n'utilisons pas la barre oblique pour séparer le déficit de l'attention du trouble de l'hyperactivité.

et l'enfant hyperactif ne sont pas bien définies. Il n'existe pas de gènes de l'attention et c'est la prédominance du biologisme en psychiatrie et en psychologie qui pose problème. Le TDAH est devenu aujourd'hui l'idéaltype du trouble de l'adaptation manquée. Il est toujours, ou presque, lié à une condition particulière, celle de l'école et de la réussite scolaire. Après avoir mentionné que les usages répétés de l'iPad détériorent les capacités attentionnelles des enfants, nous verrons que le but des diagnostics et de l'usage de psychotropes est de les améliorer. D'ailleurs, les catégories nosologiques du DSM sur ce « trouble » sont très larges et sujettes à interprétations[753]. Les taux de prévalence varient également d'une culture à une autre, d'une région à une autre. Les diagnostics pour ce trouble ne cessent d'augmenter, mais est-ce vraiment parce que les experts l'évaluent mieux qu'avant[754] ?

Peu de chercheurs discutent l'implication possible entre le TDAH et la culture numérique. La fragmentation des champs disciplinaire rend difficile le fait d'étudier dans quelle mesure le numérique cause le déficit de l'attention. La quête d'objectivité scientifique cloisonne les chercheurs dans leur champ alors que les transformations culturelles et techniques nécessitent de saisir les phénomènes autrement :

> Il n'est évidemment pas difficile de nous apercevoir que le discours de la technoscience, lorsqu'il permet en fin de compte de produire des objets dits de consommation, a la prétention de nous combler, et donc de nous débarrasser du vide. Difficile aussi de ne pas prendre pour une tentative de suppression de toute limite les possibilités actuelles d'avancées spectaculaires dans presque tous les domaines qu'on nous laisse espérer et qui ne font pourtant que reculer les limites.

---

[753] En parlant du DSM, nous parlons du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, version française du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. En ce qui concerne les différences culturelles dans les taux de prévalence, voir par exemple sur le site https://www.tdah-france.fr/Definition-du-TDAH.html, consulté le 28 septembre 2019. La France aurait un taux de prévalence situé entre 3 et 5 %. Les experts nord-américains parlent plus d'un 5 à 7 % de taux de prévalence. Nous allons également discuter plus loin du livre du psychanalyste et psychiatre Patrick Landman, *Tristesse business. Le scandale du DSM5*, Paris, Max Milo, 2013.

[754] « La prévalence à vie s'établit à 11,3 % avec un ratio de deux garçons pour une fille », récupéré de http://www.psychomedia.qc.ca/deficit-attention-hyperactivite/2019-04-30/tdah-prevalence-quebec, le 8 décembre 2019.

> Difficile enfin de ne pas confondre avec la suppression de l'impossible cette inflation de nouveaux possibles que nous expérimentons jour après jour dans la société actuelle. Autrement dit, difficile de ne pas prendre pour une absence de finitude ce qui n'est pourtant qu'une sortie d'un type de finitude[755].

Si les manières de faire la science tendent à normaliser et à réguler les conduites, nous sommes à l'intérieur de nouvelles violences qui empêchent de comprendre les réalités de l'enfance dans un monde scolaire incertain. Dans ce chapitre, nous proposons une analyse du discours de la macro-actrice Annick Vincent, psychiatre à l'hôpital Saint-Justine, qui est l'une des conférencières spécialistes du TDAH les plus populaires dans les écoles primaires et secondaires. Depuis 2006, cette macro-actrice a participé à la production des lignes directrices canadiennes sur le TDAH, a été active au sein du comité exécutif, puis du comité-conseil de la Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA)[756]. Elle agit à titre de médecin consultante auprès des organismes de support suivants : les Personnes Aptes à Négocier avec le Déficit d'Attention (PANDA) et l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage (AQETA). Elle donne des conférences et participe par ailleurs à différents conseils consultatifs pour l'industrie pharmaceutique qui fabriquent des médicaments pour le TDAH, dont Eli Lilly Canada Inc., Janssen-Ortho Inc., Purdue Pharma, Shire BioChem Inc., et Biovail[757]. Indubitablement, l'influence qu'elle peut avoir dans le champ scientifique est non négligeable. Qui plus est, son discours circule autant dans le champ scientifique que dans les milieux scolaires et hospitaliers ainsi que dans les instances gouvernementales. À partir de la lecture de *Mon cerveau a besoin de lunettes : vivre*

---

[755] Lebrun, *La perversion ordinaire. Vive ensemble sans autrui*, *op. cit.*, p. 111-112.

[756] Voir les lignes directrices canadiennes sur le TDAH (CADDRA). Récupéré de www.caddra.ca, le 8 avril 2012. Nous soulignons que nous utilisons la troisième version d'octobre 2011.

[757] Ces informations sont disponibles dans la troisième version que nous utilisons (octobre 2011). Cependant, dans toutes les autres versions disponibles sur Internet (il est facile de trouver la troisième version de mars 2014), il est impossible de retrouver les relations déclarées d'Annick Vincent auprès des compagnies pharmaceutiques. De plus, après la version d'octobre 2011, elle ne devient qu'une collaboratrice alors qu'elle a contribué à rédiger les lignes directrices pendant plusieurs années. Notons que la version d'octobre 2011 est plus radicale que les autres versions ultérieures. Le langage prescriptif s'est adouci et a suivi les modifications du DSM 5.

*avec l'hyperactivité*, nous procédons de la même manière avec le discours de la Dre Vincent que pour l'analyse des stratégies discursives utilisées par Karsenti. Nous montrons que son ouvrage s'apparente bel et bien à un effort de vulgarisation du TDAH[758].

## 9.1 La médicalisation du déficit de l'attention chez les enfants : les lunettes biologiques ou le mal du siècle

Médicaliser et médicamenter des enfants en échecs scolaires semble aujourd'hui socialement accepté[759]. Comment rendre acceptable le fait de « droguer » un enfant « pour son bien » [760]? Au Québec, la position qu'occupe la Dre Vincent dans le champ scientifique et la facilité avec laquelle son discours circule sont sociologiquement éclairantes. Il importe donc de nous pencher sur l'« ethos »[761] que s'est construit cette psychiatre qui occupe une place privilégiée dans le champ scientifique et dans le sens commun. Compte tenu de la popularité de ses deux ouvrages de « vulgarisation », et de leur grande portée, il est d'autant plus pertinent de montrer que la conception du TDAH

---

[758]Voir les deux ouvrages d'Annick Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, Québec, Impact, 2004 et *Mon cerveau a encore besoin de lunettes*, Québec, Impact, 2005.

[759] Médicaliser par le fait d'identifier, de diagnostiquer, de prévenir (ce qui ne veut pas dire prédire) ne signifie pas obligatoirement que l'on aboutisse à une médicamentation prescrite (prise d'un produit pharmacologique), il est intéressant de signaler avec le psychiatre Patrick Landman que, dans le discours biologique du DSM américain, l'un semble mener inexorablement à l'autre.

[760] « Les défenseurs du TDAH version DSM opposent des études montrant que les enfants TDAH ont plus de risques que les autres de devenir délinquants et de présenter des addictions à des substances psychoactives. Il me semble quelque peu paradoxal de prétendre lutter contre les futures addictions en administrant pour une période indéterminée à un enfant un dérivé amphétaminique répertorié comme stupéfiant ». Landman, *Tristesse business. Le scandale du DSM5*, op. *cit*., p. 48.

[761] Dans le sens bourdieusien, l'*éthos* est incorporé dans l'*habitus* et ce dernier concept « permet d'énoncer quelque chose qui s'apparente à ce qu'évoque la notion d'habitude, tout en s'en distinguant sur un point essentiel. L'habitus, comme le mot le dit, c'est ce qu'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes ». Mais juste avant, « [l] a force de l'éthos, c'est que c'est une morale devenue hexis, geste, posture ». Dans Bourdieu, *Questions de sociologie*, *op. cit*., p. 134.

de la Dre Vincent influence celle d'autres individus qui œuvrent dans le champ scientifique[762].

Depuis 2004, ses deux ouvrages *Mon cerveau a besoin de lunettes : vivre avec l'hyperactivité* et *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : le TDAH chez l'adulte*, de même que leur version anglaise, sont des *livres à succès* au Québec. Objets de nombreuses rééditions, ils ont reçu plusieurs prix, dont celui de l'Association des Médecins et des Psychiatres du Québec. Manifestement, Dre Vincent jouit de la reconnaissance de ses pairs, et sa position au sein du champ scientifique est solide, entre autres, en raison des prix qu'on lui a décernés et parce que ses ouvrages sont considérés comme appartenant au domaine médical, donc au champ scientifique et à l'objectivité *a priori* qu'impose le prestige de la médecine dans les sociétés occidentales. La thèse centrale de *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : le TDAH chez l'adulte* se résume, comme l'indique le titre, à comparer le cerveau de l'enfant inattentif à l'œil de la personne myope : « L'œil de la personne myope possède ce qu'il faut pour voir, mais il lui faut un outil pour l'aider à fonctionner de manière optimale : les lunettes. De la même manière, le cerveau de l'enfant inattentif possède ce qu'il faut pour réussir, mais il lui faut un outil pour l'aider à fonctionner de manière optimale : la médication »[763]. Cette euphémisation de la médication est également accentuée par la présentation en quatrième de couverture de Dre Vincent : « Médecin psychiatre et mère de quatre beaux garçons (qui ont d'ailleurs participé à toutes les étapes de la préparation de ce livre) »[764].

---

[762] Voir par exemple Benoit Hammarrenger, « TDAH. Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », *Association québécoise des neuropsychologues*, Québec, p. 7. Récupéré de https://aqnp.ca/documentation/developpemental/tdah/, le 5 novembre 2019. Benoît Hammarrenger est neuropsychologue, diplômé de l'Université de Montréal. Il a fondé en 2003 la Clinique d'Évaluation et Réadaptation Cognitive (CERC) à Laval, Québec. La vocation principale du CERC, peut-on lire sur leur site Internet, est d'aider les jeunes, enfants et adolescents, qui présentent des difficultés d'apprentissage, et/ou des difficultés de comportements. Il utilise la métaphore de la Ferrari au lieu de la métaphore de la lunette biologique, mais il reconnait l'heureuse formule de Vincent.
[763] *Ibid*.
[764] Voir Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, *op cit*.

L'*éthos* scientifique mis de l'avant est d'emblée bonifié par l'image de la mère qui sait ce qui est bon pour son enfant. Le lecteur se voit en conséquence doublement rassuré, car non seulement l'auteure est une scientifique reconnue, mais elle est également une mère aimante. Les solutions proposées dans l'ouvrage pour pallier les difficultés liées au TDAH ne peuvent donc qu'être fiables, vraies et bénéfiques[765].

La façon dont est présentée l'information dans *Mon cerveau a besoin de lunettes* nous permet, d'une part, de donner une vision d'ensemble de cet ouvrage et, d'autre part, de mettre au jour la logique « dramatique » élaborée par la Dre Vincent[766]. Tout d'abord, notons que c'est par la bouche de Tom, un petit garçon de 8 ans, que sont présentés le TDAH et ses conséquences sur la vie quotidienne. Un premier choix de mise en scène du discours est ainsi perceptible. On propose le *regard* fictif d'un enfant sur le TDAH.

La première partie s'apparente à la situation initiale du *récit narratif* sous-jacent à *Mon cerveau a besoin de lunettes*, soit la présentation du personnage principal que nous avons nommé : *Tom la Tornade*[767]. Cette première séquence de l'ouvrage présente les caractéristiques particulières de Tom et décrit son comportement : petit garçon, 8 ans, troisième année, dans la lune, distrait, oublie sa boîte à lunch, perd ses casquettes, se fait avertir parce qu'il bavarde à l'école ; il est girouette, très émotif, colérique,

---

[765] Sur la page d'accueil de son site Internet personnel, il y a le *mot du médecin*, suivi du *mot de la maman* : « Je peux parler du TDAH en tant que clinicienne mais aussi comme mère », récupéré de www.attentiondeficit-info.com, le 2 février 2019. L'éthos de mère couplé à l'éthos scientifique est au cœur de la promotion de son ouvrage comme on peut le voir sur les sites de Renaud-Bray, d'Amazon, de Québec-Livres et d'Archambault.

[766] Nous avons découpé l'ouvrage de Vincent en quatre parties pour produire notre analyse discursive. Nous intitulons la première partie *Tom la Tornade*, la seconde séquence est celle du *soupçon*, suit celle du *diagnostic et le discours médical* et enfin celle du *soulagement*. Cette manière de produire l'analyse permet de montrer la progression des idées ainsi que les stratégies discursives utilisées par la Dre Vincent pour convaincre les lecteurs.

[767] Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, *op. cit.*, p. 9-18.

s'emporte souvent, éprouve de la difficulté à s'endormir ou à dormir, bref il est la copie conforme de sa mère qui est elle-même désorganisée, etc.

De façon générale, l'enfant qui vit avec un TDAH ne présente pas tous les symptômes possibles reliés à ce trouble. Tom servirait donc ici d'avatar, d'« idéaltype nominal », de prototype universel décrivant l'enfant TDAH. Cette stratégie de la généralisation est probablement monopolisée dans l'espoir que le plus d'enfants possible se retrouveraient parmi les caractéristiques présentées et s'identifieront à Tom, ce qui, en un sens médical, est souhaitable. N'oublions pas que cet ouvrage s'adresse aux enfants, mais que ce sont les parents qui y construisent l'ensemble de leurs « images mentales ». Par contre, la généralisation témoigne également d'une première simplification qui s'opère dans et par le discours de la Dre Vincent. Ce « raccourci », cette généralisation simplificatrice, est peut-être nécessaire, puisque le discours vise une clientèle jeunesse, mais il n'en demeure pas moins qu'il contribue à diffuser l'idée selon laquelle les symptômes d'un enfant TDAH sont aisément identifiables parce que très stéréotypés. L'observation de symptômes visibles pose les premières balises pour identifier un « risque ». La création de sens est ici subtile, mais lourde de conséquences. La généralisation laisse sous-entendre une certaine facilité à diagnostiquer, à catégoriser les attitudes. Mais encore, Tom est catalogué comme présentant un comportement anormal, pathologique, déviant, relativement à « la norme », une norme à laquelle on ne réfère jamais dans l'ouvrage[768]. Cette norme se situe dans un *au-delà*

[768] En effet, ce discours renvoie à la « norme » psychiatrique du DSM, mais il ne relève pas ses propres contradictions, ce qui est prétention est affirmé comme un fait médical de type comportementaliste. Par contre, d'autres auteurs vont radicalement à contresens de ce discours, et la Dre Vincent ne permet pas cette possibilité du contre-discours. Voir par exemple Giampino et Vidal, *Nos enfants sous haute surveillance. Évaluations, dépistages, médicaments*…, *op. cit*. Sylviane Giampino est psychanalyste et psychologue alors que Catherine Vidal est neurobiologiste. Nous dirigeons le lecteur vers les articles de Michel Desmurget, (directeur de recherche de l'INSERM, au Centre de neurosciences cognitives de Lyon,) « Médias modernes et passivité attentionnelle », *Cerveau et Psycho*, n° 47, 2011, p. 54-57 ; Christophe André, (médecin psychiatre à l'Hôpital Sainte-Anne à Paris,) « L'attention volée. Smartphones, alertes email, jeux vidéo, textos, panneaux publicitaires interactifs : la capture de l'attention est devenue un enjeu industriel. Comment y résister ? », dans *Cerveau et Psycho*, *op. cit*., p. 42-47.

du texte ou dans un *a priori* biomédical de type génétique, il y a place à interprétation. Pourtant, sur bien des points, les comportements décrits ne pourraient s'apparenter qu'à l'enfance elle-même et ne pas être nécessairement symptomatiques d'un quelconque trouble[769]. C'est d'ailleurs l'une des principales critiques faites à l'endroit du DSM : les symptômes associés au TDAH sont tellement larges et subjectifs qu'ils conviennent pratiquement à tout un chacun[770].

Toutefois, il importe de garder à l'esprit qu'une généralisation excessive ouvre la porte à une forme de simplification d'un phénomène complexe. Le TDAH ne doit pas être pris à la légère. L'un des dangers d'une telle simplification est qu'elle entraîne une hausse de faux diagnostics (surdiagnostics) en justifiant cette hausse par une rhétorique des progrès cliniques et scientifiques. Les auteures de l'ouvrage cité *Nos enfants sous haute surveillance* expliquent également les biais des tests par imagerie cérébrale et les interprétations souvent contradictoires entre les experts[771]. Il y aurait par conséquent une « épidémie » de « faux positifs » suite à de mauvaises interprétations des tests par imagerie cérébrale[772]. À partir des usages accrus des outils-TIC et l'augmentation tendancielle des usages d'appareils numériques dans les classes, avec toutes les distractions produites, nous mettons en relief les rapports entre les interactions numériques et le développement cognitif, affectif et moral de l'enfant. Ces outils modifient autant le corps que l'esprit en provoquant dès les premières utilisations

---

[769] Ce qui nous permet encore une fois de rejoindre la thèse d'Ottavi dans son ouvrage *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant* : « C'est en tant que l'enfant n'est pas rationnel et est en chemin pour le devenir, et non en tant que foyer des constellations affectives permanentes de l'adulte, comme le voit la psychanalyse, qu'il intéressera J. Piaget ». *Ibid*., p. 279.

[770] Lire l'article de Patrick Landman récupéré de https://stop-dsm.com/fr/pourquoi-contester-le-tdah/, le 22 novembre 2019. Pour connaître les critères d'inclusion dans le cas du TDAH, voir http://www.psychomedia.qc.ca/deficit-attention-hyperactivite/2015-02-15/criteres-diagnostiques-dsm-5, consulté le 22 novembre 2019.

[771] « Il est probable que ces résultats contradictoires sont liés à des différences dans les méthodes de mesure en IRM et aussi à l'hétérogénéité des groupes d'enfants qui divergent par l'âge, le sexe et la gravité des symptômes du TDAH ». Dans Giampino et Vidal, *op. cit*., p. 126.

[772] Les faux positifs sont des personnes diagnostiquées à tort sur la base de manifestations ou de symptômes s'apparentant à des troubles psychiatriques.

des effets internes variables dont feraient partie le TDAH, les troubles du sommeil, les problèmes d'agitation, les détresses nerveuses et autre trouble psychologique comme l'anxiété. Il s'agit d'un marché de la captation de l'attention et ce marché du « risque nécessaire », comme le souligne Karsenti, n'est pas seulement porteur d'un potentiel infini de créativité et de mobilité accrue, mais aussi de dangers et de troubles neurobiologiques et comportementaux.

> Il y a ensuite une hyperconnexion des individus, rendue possible par Internet, le téléphone mobile, et tous les logiciels de lien social, tels *Facebook* (là encore, notre société a fait d'un besoin naturel – le lien social – un vecteur commercial). Ces avancées technologiques suscitent des demandes d'interactions en nombre exponentiel, et ce à nouveau au détriment de la continuité de l'attention : j'avais un jour confisqué à l'une de mes filles son téléphone portable pour qu'elle puisse se concentrer sur son travail scolaire : en l'espace d'une heure, son appareil a vibré une cinquantaine de fois, au rythme des SMS de ses camarades de classe…[773].

Traiter du TDAH dans ses rapports génétiques à partir de bio-indicateurs inexistants en science ne représente pas une conquête de l'objectivité.

La deuxième séquence du livre analysé, que nous avons intitulé *Le soupçon*, se rapporte à l'élément déclencheur[774]. Ce dernier est introduit par un organisateur textuel

---

[773] André, « L'attention volée. Smartphones, alertes email, jeux vidéo, textos, panneaux publicitaires interactifs : la capture de l'attention est devenue un enjeu industriel. Comment y résister ? », *op. cit.*, p. 43. Nous devons rappeler que Karsenti voyait dans ces interactions démultipliées une preuve de l'intérêt des enfants pour le numérique et ses applications. Encore une fois, cette posture n'est pas vygotskienne : Vygotski, en bon hégélien, aurait plutôt parlé de sortir l'enfant de ses premières pulsions au risque de ne pas l'aider à se développer comme il se doit, selon ses capacités, vers ses facultés supérieures, intellectuelles et affectives. La zone de développement proche (ZDP) ne cherche pas à répondre aux besoins pulsionnels de l'enfant, mais aux besoins d'un enseignement plus responsable, mieux structuré selon les connaissances que l'on a de l'enfant et que celui-ci a de lui-même (à partir de la reconnaissance adulte et de celle de ses collègues). Ses apprentissages seront dits unifiés et significatifs, porteurs de sens, dans l'appropriation des concepts comme pour mettre en pratique ce qu'il apprend. Il faut toujours le guider, le soutenir, le pousser à l'engagement afin de lui permettre de s'approprier son milieu déjà existant comme un universel porteur du sens commun à partager.

[774] Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, op. cit., p. 19-20

qui vient briser l'effet d'un éternel présent utilisé depuis le début du livre : « *L'an dernier*, mon professeur, qui a connu d'autres enfants qui avaient des problèmes semblables, a suggéré à mes parents de consulter un spécialiste pour comprendre ce qui pouvait bien m'arriver »[775]. Cette assertion est suivie de la proposition suivante : « Nous sommes allés voir le médecin. Il nous a expliqué qu'il pensait que j'avais un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou plus simplement : TDAH »[776]. Soulignons au passage le rôle et l'importance que la Dre Vincent attribue dans cette séquence au personnage de l'enseignante : « qui a connu d'autres enfants qui avaient des problèmes semblables », cela fait d'elle une spécialiste du comportement des enfants ; c'est elle qui oriente vers le monde médical. Jadis hussards noirs de la république, les enseignants sont aujourd'hui mobilisés en premières lignes dans le dépistage des troubles d'apprentissage ainsi que dans l'invasion efficace du numérique dans les classes par des pédagogies se voulant adaptées au capitalisme avancé.

La troisième partie de l'ouvrage est davantage orientée vers la prise en charge médicale[777] et commence par une explication qui se veut un peu plus scientifique du TDAH. Le vocabulaire est emprunté au domaine scientifique, mais la volonté de vulgarisation domine. Tom explique en des termes simples et à l'aide de figures de style, le rôle des neurones et des neurotransmetteurs. Il y a ensuite une *Capsule TDAH*, qui se présente comme une liste d'items à cocher. Cette liste, une adaptation libre du DSM-IV, regroupe différents symptômes du TDAH ainsi qu'une légende qui permet d'interpréter « son score » sur l'échelle TDAH. Cette « *Capsule TDAH »* semble surgir de nulle part et vient complètement briser le rythme du récit qui s'était élaboré jusqu'alors. Non seulement sur le plan visuel cette page semble incongrue – la page chargée contraste fortement avec le style très épuré du livre – mais, sur le plan linguistique également, elle ne semble pas s'adresser à des enfants. La page commence

[775] *Ibid*., p. 19. C'est nous qui soulignons.
[776] *Ibid*., p. 20.
[777] *Ibid*., p. 21-39.

par cette assertion : « L'individu atteint doit présenter au moins six symptômes d'inattention et/ou six symptômes d'hyperactivité, de façon répétée et à un niveau inadapté, et incomparable avec le niveau de développement normal pour l'âge »[778]. Avec ce tableau, la Dre Vincent ne s'adresse pas à un lectorat composé d'enfants, mais vise plutôt les parents ou les professionnels. Son tableau sert en fait d'argument d'autorité afin de revendiquer à la fois le caractère scientifique de son entreprise (la prétention scientifique par le calcul, par le tableau, par « le score ») et, par l'apparence de simplicité et de clarté inhérente à la liste, elle cherche à s'associer au discours de vulgarisation. Toutefois, l'utilisation d'une telle stratégie apparait particulièrement problématique. Le DSM est un « outil » destiné aux médecins et aux professionnels de la santé. D'aucuns prétendent que, même dans le monde médical, on éprouve de la difficulté à se servir de cet outil qualifié de subjectif et de réductionniste[779]. Pourtant, la Dre Vincent choisit, pour sa part, de remettre un tableau, en version simplifiée, dans les mains des parents et des enfants avec une grille sommaire pour d'autodiagnostic.

Toujours dans cette troisième section, Tom rapporte plusieurs paroles du médecin (*d'après le docteur, le docteur nous a expliqué, le docteur nous a dit que*, etc.) qui confirment son TDAH, l'hérédité de la maladie et le diagnostic de sa mère. Tom présente ensuite, durant plusieurs pages, les différents traitements qui existent, les bienfaits de la médication, les efforts réalisés pour mieux vivre avec son TDAH ainsi que le rôle de l'entourage dans la prise en charge d'un individu aux prises avec ce trouble.

---

[778] *Ibid*., p. 22.

[779] Lire, entre autres, J.-C. St-Onge, *Tous fous ? L'influence de l'industrie pharmaceutique sur la psychiatrie*, Montréal, Écosociété, 2013 ; Philippe Pignarre, *Le grand secret de l'industrie pharmaceutique*, Paris, La Découverte, 2004 ; et Landman, *Tristesse Business. Le scandale du DSM-5*, *op. cit*.

La quatrième section, intitulée *Le soulagement*, joue le rôle de dénouement du récit[780]. Le lecteur y retrouve Tom qui jette un regard global sur la situation en évaluant sa propre histoire : « Je crois que l'important, c'est de savoir que mon cerveau a besoin de lunettes et d'utiliser toutes celles qui me vont bien »[781]. Cette phrase emphatique amorce la phase conclusive qui synthétise les informations présentées lors des sections précédentes. L'accent est surtout mis sur les bienfaits de la médication, mais aussi, sur le soulagement de pouvoir enfin se comprendre, se connaître et se retrouver. Tom insiste sur le fait qu'il n'est pas le seul, que plusieurs sont comme lui, essentiellement par une stratégie mathématique qui mobilise pourcentages et statistiques : « je croyais que j'étais seul, un enfant sur vingt, ça veut donc dire que dans mon école, au moins un enfant par classe en est atteint, dans une salle de cinéma, ça fait dix personnes, dans une ville 10 000 personnes, plusieurs personnes ont le même problème que moi »[782].

Avec l'analyse des différentes séquences narratives et des propositions avancées dans chacune d'elle, nous pouvons mettre au jour divers niveaux d'énonciation. D'abord, il appert que Tom rapporte les paroles d'autres personnes qui gravitent autour de lui : la mère, la grand-mère et l'enseignante, des personnages secondaires, et le médecin, deuxième personnage principal dans cette histoire. Cet ouvrage, bref et simple par son contenu ainsi que par sa forme, présente une énonciation complexe et une mise en scène évidente des discours. Il est en conséquence plus difficile pour un lecteur de savoir qui parle et quelle crédibilité on doit accorder à ce discours vulgarisé. Habituellement, dans le discours de vulgarisation, les indices d'énonciation permettent de distinguer « deux plans assez nettement séparés »[783], soit celui du discours scientifique et celui du vulgarisateur. Des indices linguistiques servent à distinguer les informations qui relèvent de chacun des deux types de discours comme les embrayeurs,

---

[780] Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, *op. cit.*, p. 40-43.
[781] *Ibid.*, p. 40.
[782] *Ibid.*, p. 43.
[783] Daniel Jacobi, *La communication scientifique*, *Discours, figures, modèles*, Grenoble, PUG, 1999, p. 21.

souvent le pronom *nous*, certains modalisateurs, les personnes verbales utilisées, les connecteurs spécifiques, etc. Or, dans le cas de l'ouvrage *Mon cerveau a besoin de lunettes*, il est quasi impossible pour un lecteur non averti de séparer le registre scientifique du registre de vulgarisation. Les instances énonciatrices, dans un ouvrage de vulgarisation, devraient normalement être illustrées comme suit :

1. Le discours scientifique sur le TDAH
2. Le discours de vulgarisation de la Dre Vincent
3. Le regard de Tom sur sa vie quotidienne
4. Les discours rapportés par Tom
   (l'enseignante, la mère, la grand-mère et le médecin)

Mais, le schéma auquel on arrive après l'analyse de la mise en scène du discours ressemblerait davantage à celui ci-dessous, ce qui est particulièrement problématique pour un ouvrage qui s'affiche comme étant à visée didactique et relevant de la vulgarisation scientifique.

1. Le discours scientifique sur le TDAH ⟺ Le discours de vulgarisation de la Dre Vincent
2. Le regard de Tom sur sa vie quotidienne
3. Les discours rapportés par Tom
   (l'enseignante, la mère, la grand-mère et le médecin)

En réalité, il est très difficile pour un lecteur de déterminer si les propositions relèvent du discours scientifique ou de celui du médiateur-vulgarisateur. Par exemple, lorsque Tom affirme que « le docteur [lui] a dit que le TDAH est héréditaire [et qu'] il est donc transmis dans notre bagage génétique venant de nos parents comme la couleur des yeux ou des cheveux »[784]. Il apparaît plausible pour le lecteur que le discours du médecin appartienne au discours scientifique. Or, il n'en est rien. Ce discours est plutôt formé des opinions de la Dre Vincent. En effet, jusqu'à présent, comme nous l'avons vu avec différents chercheurs, aucune étude ne démontre que le TDAH est génétique. Nous avons dit que ce n'est pas une maladie, mais qu'il s'agissait d'un syndrome. Les rédacteurs du DSM ne sont pas en mesure de trouver ces « indicateurs biologiques » et

[784] Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, *op. cit.*, p. 22.

le trouble est tellement polysémique et multifactoriel que les interprétations obtenues par l'imagerie cérébrale doivent être nuancées et critiquées. Le TDAH s'avère un trouble qui est diagnostiqué de façon clinique, c'est-à-dire par l'observation des symptômes et des comportements et ces observations accordent une place importante à l'interprétation et à la détresse des patients sous analyses :

> Pour les partisans du TDAH, ce diagnostic n'a pas encore reçu d'étiologie, il n'existe pas encore ce que l'on désigne par « marqueurs biologiques ». Mais on possède déjà un faisceau de présomptions concordantes à défaut de preuves, l'arrivée des marqueurs biologiques (anatomiques, cérébraux, génétiques ou autres) ne serait qu'une question de temps, et ce serait à peine une anticipation de considérer que le TDAH a une base scientifique. Pourtant, les études ne sont pas vraiment probantes en génétique. Que ce soit celles concernant la population, les familles ou la génétique moléculaire, elles ne sont pas à même de prouver autre chose qu'une susceptibilité génétique, ce qui est un concept très vague. Pour ce qui est des données neurobiologiques, il n'y a là non plus rien de décisif. […] Si on procède à un relevé exhaustif et honnête de l'ensemble de la littérature scientifique et des études, que peut-on en conclure ? À ce jour, les données scientifiques rapportent qu'une susceptibilité génétique serait éventuellement le facteur le plus commun du TDAH. Cependant, et c'est important de le souligner, d'autres facteurs psychosociaux, biochimiques et environnementaux interviendraient aussi dans l'apparition de ce trouble. En fait, il ressort de la littérature actuelle qu'aucune hypothèse, aucun facteur n'est susceptible d'expliquer à lui seul le développement du TDAH chez un enfant. Il pourrait en fait s'agir d'une accumulation de facteurs de risques d'origines multiples. Nous voilà finalement pas très avancés… et la position si convaincue et si arrogante de certains partisans du TDAH repose visiblement sur des bases scientifiques très fragiles[785].

---

[785] Patrick Landman, *Tous hyperactifs ?*, Paris, Albin Michel, 2015, p. 84 et suiv. Les conclusions sont les mêmes du côté de F. Brière et de C. Savard, psychologues au Centre hospitalier et universitaire Sainte-Justine : « Le débat inné/acquis, ou nature/culture, est de nouveau au cœur d'une réflexion pourtant bien actuelle. Gardons à l'esprit qu'il n'existe pas de mesure absolue, objective et totalement fiable du déficit de l'attention, que c'est par l'observation du comportement d'un enfant et de ce que les parents en disent qu'on finit par affirmer qu'un enfant présente des problèmes d'attention importants. Pourquoi cette façon de faire ? Parce qu'il n'existe à l'heure actuelle aucune autre manière de procéder ». Francis Brière et Christian Savard, *Les alternatives au Ritalin*, Montréal, Caractère, 2007, p. 24. Notons encore l'article de Monzée, « La médicalisation des humeurs des enfants », Éthique publique, vol. 8, n° 2, 2006. Récupéré de http://ethiquepublique.revues.org/1839, le 4 mai 2016.

Bref, l'analyse de *Mon cerveau a besoin de lunettes* montre une mise en scène de l'organisation générale des informations, une logique dramatique à l'œuvre pour dégager différentes instances énonciatrices. Ce faisant, nous en arrivons à la conclusion que les nombreux niveaux d'énonciation, de même que le choix du personnage du médecin pour faire passer les idées de l'auteure elle-même, brouillent les repères, les frontières et les limites des discours, ce qui peut entraîner une mauvaise lecture des faits avancés pour un lecteur non averti. La plupart des chercheurs dans le champ de la vulgarisation scientifique s'accordent pour dire que dès qu'il y a vulgarisation, il y a nécessairement une certaine forme de dénaturation du sens.

> Le vulgarisateur en proposant des simplifications et des reformulations plus ou moins approximatives déforme et transforme inexorablement les discours savants. Toute reformulation provoque un glissement et donc une dénaturation du sens. L'équivalence entre le texte source et le texte vulgarisé est un idéal utopique quel que soit le talent de celui qui transpose et traduit. […] Si la science aime à fabriquer des mots nouveaux, c'est que les mots usés et polysémiques de notre langue commune semblent comme incapables de dire la science. Et en remplaçant les termes scientifiques par des synonymes approximatifs, on ne peut que déformer, transformer, réduire, caricaturer, bref dénaturer la science[786].

Dans le discours actuel sur le TDAH, l'association entre le médicament et une paire de lunettes domine par l'*image*. Tout comme le titre de son livre l'indique, la Dre Vincent compare le TDAH et la myopie. La prémisse nécessaire à l'élaboration de cette figure se retrouve dès la deuxième section (*Le soupçon*). En effet, après que le médecin ait dit à Tom qu'il soupçonnait un TDAH, il précise que « c'est un problème qui arrive quand le cerveau éprouve des difficultés à *focaliser* son attention ou à freiner quand c'est le temps »[787]. L'expression « le cerveau a besoin de lunettes », à la base, semble signifier que ce dernier a besoin de différents moyens pour l'aider à pallier les difficultés rencontrées (meilleure organisation, agenda, mémos, horaire, etc.). Des moyens

---

[786] Jacobi, *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, *op. cit*., p. 157.
[787] Vincent, *Mon cerveau a besoin de lunettes*, *op. cit*., p. 20. C'est nous qui soulignons.

concrets, à utiliser au quotidien, sont d'ailleurs proposés çà et là dans l'ouvrage. Toutefois, au fur et à mesure que progresse l'ouvrage, l'image des lunettes ne renvoie qu'au médicament.

Figure 1 : Les minuscules lunettes[788]

Figure 2 : La bicyclette[789]

L'élaboration de la comparaison se concrétise dans la troisième section (*Le diagnostic et le discours médical*). Dès lors, l'argumentation va reposer sur cette idée selon laquelle le cerveau ne fait pas le focus, tout comme les yeux ne font pas le focus dans le cas d'un trouble optique. Tout un champ sémantique concernant la vision va se mettre en place et se répéter à différents niveaux et de différentes façons :

| |
|---|
| Extrait tiré de la deuxième partie du livre |
| [Le TDAH], c'est un problème qui arrive quand le cerveau éprouve des difficultés à focaliser son attention ou à freiner quand c'est le temps. |
| Extraits tirés de la troisième partie du livre |
| Le TDAH est un trouble neurologique causé par un problème dans l'autoroute de l'information du cerveau. Quand les agents de la circulation sont inefficaces (par exemple, s'ils ne voient plus clair), la circulation devient difficile, puis c'est la pagaille. |

[788] *Ibid*., p. 38
[789] *Ibid*., p. 32.

| |
|---|
| Il existe des traitements pour m'aider à corriger les symptômes du TDAH. Ceux-ci redonnent une meilleure vision aux agents de la circulation de l'information, « un peu comme des lunettes pour le cerveau ». |
| Même si maman est grande, son cerveau a encore besoin de lunettes. |
| Je suis comme ma copine Julie qui ne voyait pas bien au tableau et qui plissait les yeux, jusqu'à ce qu'elle porte des lunettes. |
| Pour ma part, j'ai eu la chance de connaître mon problème assez tôt et d'y avoir trouvé des solutions : j'ai maintenant des lunettes pour mon cerveau et elles me vont très bien. |
| Ces médicaments agissent comme de minuscules lunettes à l'intérieur du corps et viennent améliorer directement le travail des agents de la circulation de l'information. |
| Extrait tiré de la quatrième partie du livre |
| Je crois que ce qui est important, c'est de savoir que mon cerveau a besoin de lunettes et d'utiliser toutes celles qui me vont bien. […] Je fais de mon mieux pour m'appliquer et mon médicament facilite le travail des agents de la circulation de mon cerveau. |

Ces exemples montrent bien la façon avec laquelle la comparaison devient une métaphore filée pour finalement n'être liée qu'à la médication, ce qui cadre avec le processus de normalisation, donc avec certaines valeurs et normes sociales régulant le corps biologique pour lui permettre de fonctionner aux rythmes prescrits et attendus dans les milieux scolaires d'aujourd'hui. En effet, si, au début, on constate que la comparaison concerne le trouble du TDAH en tant que tel (*le cerveau ne fait pas le focus*), on remarque rapidement un glissement associé entre le médicament et les lunettes (*les médicaments sont de minuscules lunettes*). Le discours actuel ne semble avoir gardé que cette partie de la comparaison, qui, déjà à la base, est tronquée, puisqu'elle ne repose sur aucune équivalence sur le plan du sens, et ce, même si la Dre Vincent tente de comparer le problème de l'attention de Tom (neuropsychologique) avec le problème de vision (physiologique) de sa camarade de classe : « Je suis comme ma copine Julie qui ne voyait pas bien au tableau et qui plissait les yeux, jusqu'à ce qu'elle porte des lunettes. » La Dre Vincent suggère également qu'il est possible de

« corriger » les symptômes du TDAH au même titre que l'on corrige une myopie. Le problème, c'est que dans le cas de la myopie, un simple objet inoffensif (des lunettes), extérieur au corps, permet à Julie de mieux voir, tandis que dans le cas du TDAH, c'est une molécule biochimique qui influe sur le cerveau de l'enfant, et sur son corps en entier, en plus d'avoir des effets secondaires possibles non négligeables.

L'association entre le médicament et les lunettes se confirme d'ailleurs dans le deuxième ouvrage publié par la Dre Vincent en 2005, *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte*[790]. Lors d'une occurrence en particulier, la métaphore est précédée d'un dessin représentant une femme, la mine réjouie, le sourire aux lèvres, devant un étal rempli de modèles divers de paires de lunettes (de forme carrée, circulaire, étoilée, en cœur, etc.). Au-dessus de cette femme, et occupant le tiers de la page, est écrit en grosses lettres artistiques dans un encadré, telle une enseigne de magasin : « Les lunettes biologiques ». La page suivante annonce le titre de la troisième section de l'ouvrage : *Les lunettes biologiques : les traitements pharmacologiques. Comment s'y retrouver* [791]?

---

[790] Tout comme dans son premier ouvrage, *Mon cerveau a encore besoin de lunettes* présente également des *lunettes* à utiliser au quotidien : organisation, listes, mémos de rappel, etc. Toutefois, l'accent est plutôt mis sur les *lunettes biologiques*, soit les médicaments. D'ailleurs, il est intéressant de souligner que de multiples témoignages (fictifs) jonchent cet ouvrage. Dans la majorité des cas, les personnages utilisent le terme de *lunettes* pour renvoyer au fait qu'ils prennent un médicament pour le TDAH et que leur vie va beaucoup mieux depuis qu'ils comprennent enfin ce qu'ils ont et qu'ils *portent des lunettes*.
[791] Vincent, *Mon cerveau a encore besoin de lunettes*, *op. cit.*, p. 44.

Figure 3 : Les lunettes biologiques[792]

Les différentes formes de lunettes renvoient d'une part au fait qu'il existe plusieurs traitements pharmacologiques médicamenteux disponibles et qu'il faut seulement trouver le produit qui nous convient. Le médicament apparaît dès lors plus « personnalisé » et moins nocif, puisqu'on suggère ici que le fait de *magasiner* un médicament repose sur le même pied d'égalité que celui de magasiner pour un vêtement ou un accessoire mode qui nous ferait plaisir. Sur le plan sémantique, il serait même possible d'affirmer que de telles comparaisons viennent créer une atmosphère plaisante et positive.

Sur la majorité des pages (20/32) du livre *Mon cerveau a besoin de lunettes*, il y a au moins un dessin qui réfère à une paire de lunettes. La multiplication des occurrences permet de constater que le dessin ne remplit pas de fonction spécifique

[792] *Ibid*., p. 43.

comme il est habituellement d'usage pour la figure visuelle qui accompagne le discours de vulgarisation. Ici, elle ne se fait que l'écho de la figure poétique. Elle ne présente ni valeur informative ni valeur explicative. Elle ne vise même pas à illustrer un concept complexe dans le but de le rendre plus simple pour les jeunes lecteurs. En ne revêtant ni fonctions ni significations en elle-même, l'image ne fait que redire ce qu'avance le texte. D'une part, ce choix de mise en scène concourt à doter le médicament d'une valeur médicale propre en faisant de lui un objet à part. Le médicament ainsi personnifié, si l'on peut l'exprimer ainsi, s'ancre davantage dans le réel et devient dans l'imaginaire un objet extérieur au corps tout comme peuvent l'être les lunettes pour la vision. En accumulant les uns à la suite des autres les exemples avec l'image des lunettes et en utilisant les mêmes formulations, la Dre Vincent use de ce que Breton nomme la manipulation par la répétition. La répétition est une figure de rhétorique qui est utilisée pour *faire sens* (nous l'avons vu avec Karsenti). Toutefois, comme le souligne Breton, « la répétition perd ce statut lorsqu'elle est utilisée comme principale ressource pour convaincre »[793]. En effet, cette figure peut finir par conditionner le sujet qui y est exposé. Dans le cas de *Mon cerveau a besoin de lunettes*, il y non seulement répétition à l'intérieur de l'ouvrage, mais également, d'un ouvrage à l'autre, et ce, à travers les années. Donc, à la question que nous posions d'entrée de jeu, à savoir comment on pouvait rendre plus acceptable le fait d'administrer des psychotropes à des enfants, la manipulation par la répétition semble offrir un élément de réponse possible.

Enfin, outre la répétition, le choix d'un banal objet du quotidien, les lunettes, permet de rendre très clairs et très simples des procédés pharmacologiques complexes. L'utilisation à profusion du sigle[794] TDAH vise également la même chose : la clarté. Le discours de la Dre Vincent séduit donc également par l'impression de clarté qu'il

[793] Breton, *La parole manipulée*, *op. cit*., p. 94.
[794] L'expression *des lunettes pour le cerveau* fonctionne un peu comme un slogan. Comme le souligne Breton, la recherche de la fusion entre le message proposé et l'auditoire auquel il s'adresse représente l'une des dynamiques du slogan, au même titre d'ailleurs que la répétition.

suscite. Or, comme nous l'avions déjà écrit à propos du discours de Karsenti « un discours qui convainc par sa clarté n'a pas convaincu par autre chose »[795]. La tradition rhétorique retient les trucages logiques et les faux syllogismes comme des exemples typiques de la manipulation cognitive. Breton ajoute deux autres grandes catégories de techniques qui s'appuient sur des raisonnements biaisés : le cadrage manipulateur et l'amalgame. Le cadrage manipulateur « consiste à utiliser des éléments connus et acceptés par l'interlocuteur et à les réordonner d'une façon telle qu'il ne peut guère s'opposer à leur acceptation »[796] ; il se situe sur le plan de la désinformation. L'amalgame, quant à lui, « consiste à proposer un cadrage des faits en y ajoutant un élément supplémentaire, dont l'apport lui-même sera convaincant »[797]. Dans le cas de la fausse équivalence qui se tisse entre un médicament chimique et une paire de lunettes, la technique utilisée s'apparenterait davantage à cette dernière catégorie, soit l'amalgame cognitif. Cette technique, précisément, « consiste à rendre acceptable une opinion en construisant un message qui est un mélange de cette opinion, sans discussion de son contenu, avec un élément extérieur, sans rapport immédiat avec cette opinion, mais considéré, lui, comme déjà accepté par l'auditoire. On transfère ainsi l'acceptabilité de cet élément extérieur, que l'on va chercher en aval, sur l'opinion elle-même »[798]. On suggère de cette façon un lien de causalité qui est fondé sur une absence de lien entre le produit proposé et l'image qui lui est associée. C'est précisément le cas dans l'utilisation d'une paire de lunettes pour désigner un médicament.

Remarquons qu'il semble y avoir harmonie des discours entre la psychiatrie et la neuropédagogie concernant le TDAH, mais ce n'est qu'une impression. Le discours associant les lunettes et le médicament est séducteur, facile, mais dans le cas où il y aurait trop de faux positifs, c'est présentement ce qui est en train d'arriver, la quête de

---

[795] *Ibid*., p. 85.
[796] *Ibid*., 101.
[797] *Ibid*., p. 101.
[798] *Ibid*., p. 120.

l'objectivité réaménagera les discours. Il y a fort à parier que la psychiatrie américaine devra se transformer pour faire face autrement à la réalité technoscientifique. Nous pensons que le basculement est déjà en train de s'opérer. L'important pour la sociologie et la réflexion épistémologique n'est pas non plus de savoir si ce monde va réussir à s'imposer. Ce qui est essentiel, c'est de comprendre les moyens qui seront mis en place, les techniques de séduction et de manipulation ainsi que les normes et les lois pour produire ces transformations au nom de l'évolution et des progrès techniques.

## 9.2 Le DSM et la neuropsychologie computationnelle

Un discours « unique » répété, récupéré, devient tendanciellement vraisemblable et inéluctable[799]. Or, aucun discours scientifique ne peut prétendre à une légitimité s'il ne s'inscrit pas minimalement dans une structure historiquement édifiée par des codes inscrits dans le langage commun[800]. On parle d'une capacité sociale de la réception et celle-ci suppose toujours que les discours soient soutenus par le capital symbolique des macro-acteurs (médecins, psychiatres, Ph. D). Ces derniers sont des porteurs de discours cohérents seulement si les citoyens sont prêts à les recevoir. Ils doivent être

[799] Nous avons vu que ce discours unique est porté par l'UNESCO, l'OCDE, le Gouvernement du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (avec des nuances), les centrales syndicales (notamment la CSQ et son programme destiné aux dépistages par les personnels enseignants), la Commission européenne, les différents services médicaux des cliniques neuropsychologiques et neuropédagogiques, psychiatriques, etc.

[800] La perspective sociologique adoptée est plus directement celle de Pierre Bourdieu et nous pouvons reprendre à notre compte sa critique de la théorie kuhnienne des paradigmes : « Kuhn introduit en fait, mais sans l'élaborer en tant que telle, l'idée de l'autonomie de l'univers scientifique. Il en vient ainsi à affirmer que cet univers échappe purement et simplement à la nécessité sociale, donc à la science sociale. Il ne voit pas qu'en réalité (c'est ce que permet de comprendre la notion de champ), une des propriétés paradoxales des champs très autonomes, science ou poésie, c'est qu'ils tendent à n'avoir plus d'autres liens avec le monde social que les conditions sociales qui assurent leur autonomie par rapport à ce monde, c'est-à-dire les conditions très privilégiées dont il faut disposer pour produire ou apprécier une mathématique ou une poésie très avancée ou, plus exactement, les conditions historiques qui ont dû être réunies pour qu'apparaisse une condition sociale telle que les gens qui en bénéficient puissent faire des choses de cette sorte. » Dans Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 35-36.

répétés et incorporés au corps de la société ; ils finissent par être normalisés. C'est d'ailleurs ce qui accorde prestige et reconnaissance aux macro-acteurs dans leur champ scientifique respectif. Récemment, plusieurs détenteurs de ces codes se sont socialement servi des techniques de l'observation clinique et des technologies de la communication pour augmenter leur capital symbolique. Ce qui leur a permis d'avoir du succès dans les espaces publics. Maîtriser l'attention par des psychotropes comme le propose Dre Vincent ou bien réussir l'adaptation à partir des outils-TIC comme l'entend Karsenti fait partie de cette quête intéressée. Il y a association des moyens et des fins. Ces discours de macro-acteurs ouvrent *a posteriori* sur la programmation des conduites et des humeurs individuelles dans les sociétés libérales technoscientifiques :

> Dans un univers comme celui de la science, les constructions individuelles, qui sont toujours en fait des constructions collectives, sont engagées dans des transactions réglées non par les règles transcendantes d'une épistémologie, d'une méthodologie ou même de la logique, mais par les principes de sociabilité spécifiques imposés par l'appartenance au champ qui sont tels que si on les ignore ou les transgresse on s'exclut[801].

Il n'y a pas de position scientifique individuelle sans une capacité et une volonté d'inscrire le discours dans le social. Par exemple, les discours de Dre Vincent et de Karsenti se retrouvent aisément dans les instances internationales et nationales tels que l'UNESCO ou le CSE. Il doit y avoir « capacité de réception » de l'explication scientifique vulgarisée dans un espace commun de partage et de luttes déjà institué : « Le fait ne devient vraiment un fait scientifique que s'il est reconnu. La construction est deux fois déterminée socialement : d'un côté, par la position du laboratoire ou du savant dans le champ ; de l'autre, par les catégories de perception associées à la position du récepteur (l'effet d'imposition, d'autorité, étant d'autant plus fort que celui-ci est plus bas relativement) »[802]. Sur ce dernier point, l'éthos de Dre Vincent est celui du

[801] *Ibid*., p. 142.
[802] *Ibid*., p. 144.

médecin-psychiatre et cela est suffisant pour lui accorder confiance et respect lié à son statut social.

Les crises de la psychologie, et de plus en plus celles de la psychiatrie, résultent justement d'un pouvoir trop grand accordé à une communauté de chercheurs expliquant et vulgarisant « plus bas » les dysfonctionnements humains et sociaux pour ensuite prétendre pouvoir en réguler le cours par leurs instances d'interventions :

> Pour sélectionner un sélectionneur, il faut normalement transcender le plan des procédés techniques de sélection. Dans l'immanence de la psychologie scientifique la question reste : qui a, non pas la compétence, mais la mission d'être psychologue ? La psychologie repose bien toujours sur un dédoublement, mais ce n'est plus celui de la conscience, selon les faits et les normes que comporte l'idée de l'homme, c'est celui d'une masse de « sujets » et d'une élite corporative de spécialistes s'investissant eux-mêmes de leur propre mission[803].

C'est aussi la normalisation subséquente des individus qui est dangereuse pour quiconque veut comprendre la profondeur, la complexité et les variations des liens sociaux suivant les transformations sociales et les innovations (techniques et culturelles).

Abordons quelques critiques du réductionnisme scientifique considérant l'activité cérébrale comme le tout de la vie intellectuelle et affective. D'abord, affirmer comme le fait Hammarrenger que « voir c'est croire » n'explique absolument pas cette tendance à rendre le TDAH génétique, surtout si « plus ou moins 50 % des jeunes atteints du TDA/H, en seront "guéris" une fois devenus adulte »[804]. Ensuite, l'explication neurologique est sans histoire : la vie psychique est devenue énergie en termes de forme, d'intensité, de volume. Le DSM américain se fonde presque essentiellement sur l'observation de comportements. Cette façon de faire permet de

---

[803] Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? », *op. cit.*, p. 380.
[804] Hammarrenger, « TDAH. Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », *op. cit.*, p. 4.

standardiser les rapports humains en produisant des « malades imaginaires » sans pour autant devoir comprendre les rapports complexes et variables entre le normal et le pathologique. L'enfant ne passe pas un test d'imagerie cérébrale pour son plaisir, mais pour qu'on puisse détecter un manque, une carence, un déficit :

> Au-delà d'une différence d'approche entre la clinique et le DSM, il existe une différence épistémologique qui peut s'énoncer ainsi : l'agitation, les fluctuations de la concentration, l'impulsivité chez un enfant au-delà d'un certain seuil sont-ils seulement des troubles à corriger ou à éradiquer comme un mal de dents, ou sont-ils aussi des symptômes porteurs d'une signification ? Pourquoi la Ritaline a-t-elle autant de succès au point d'être, comme je l'ai dit, considérée comme un médicament miracle bien qu'elle ne soit pas curative[805] ?

Enfin, c'est une sorte de lien social qui se retrouve construit à partir de ces approches cliniques de la mesure. La neuropédagogie est par sa nature informatique et computationnelle. La psychiatrie du DSM n'est pas computationnelle, mais traite le corps comme une machine à réparer, à contrôler et à réguler. Le médicament est leur point d'origine et non pas leur point d'arrivée. Ces champs scientifiques transforment la condition vivante, la « civilisation » et les responsabilités humaines, les liens génératifs, tout y est incorporé en tant que matière et éventuellement comme produit.

Dans toute chose, c'est dans l'absolu des postures à tendance « totalisante » que les aberrations deviennent plus visibles :

---

[805] Landman, *op. cit.*, p. 53. On peut reprendre un autre cas de figure sur la Ritaline pour démontrer que toute critique tombe dans la désuétude devant le « mieux », le « nouveau », le « changement » : « D'autres options existent [au Ritalin] et ont maintenant une durée d'action plus longue (permettant de couvrir toute la journée d'école) et une efficacité mieux répartie à travers le temps permettant un effet plus uniforme sur l'organisme. La médication représente donc un bon outil, lorsqu'on a le bon problème : un TDAH. » Dans Hammarrenger, *op. cit.* p. 9. Ce clinicien poursuit en expliquant « que 70 % des enfants répondent bien à la médication […] Il reste tout de même un taux de 30 % des enfants TDAH qui répondent moins bien à la médication. […] Lorsque ceci est le cas, il paraît impératif de repenser le traitement, et de rediscuter de la dose ou du choix de la médication avec un médecin ». *Ibid.*

> Mais, en se coupant ainsi de son ombilication dans le réel, en organisant l'élision de l'énonciation en même temps que celle de l'énonciateur, la science risque à chaque fois de se prendre pour son propre commencement ; elle se prête à chacune de ses avancées, à « laisser croire » qu'elle est capable de s'autofonder ; c'est cette invitation à l'autofondation – abusive et trompeuse – qui fait qu'elle porte spontanément en elle une prétention totalisante, et c'est ce qui fait qu'elle a eu et qu'elle a toujours partie liée – ainsi que nous le verrons plus loin – avec le risque totalitaire[806].

Au XXI^e^ siècle, l'adaptation et la régulation des humeurs sont des projets normatifs propres au monde médical[807]. Il en va ainsi des méthodes mécanistes du contrôle comportemental par la procédure : tendances organicistes et mécanistes se sont donc mutuellement interpénétrées comme un seul champ technoscientifique établi en puissance pour chercher à maîtriser les conditions de l'avenir[808]. La technoscience a su produire ses mécanismes « homéostatiques » entre les besoins individuels et les

---

[806] Lebrun, *Un monde sans limite*, *op. cit.*, p. 80. Nous devons poursuivre le commentaire avec cet auteur pour préciser que la révolution technoscientifique agit comme une rupture anthropologique : « Il ne s'agit cependant pas ici de dénigrer cet implicite, puisque la force de l'activité scientifique tient à cette disposition de méthode : c'est parce que la démarche scientifique moderne a pu – ne fût-ce qu'en un moment inaugural, celui du *cogito* – séparer Symbolique et Réel et se dégager de son rapport à la Vérité, que la science a pu – et peut encore – se constituer comme corps de connaissances et que la transformation progressive de celui-ci en aptitude technique lui a permis et lui permet toujours d'aboutir à l'efficacité que nous lui connaissons. » *Ibid.*

[807] Nous suivons Canguilhem lorsqu'il affirme que l'« organicisme » est mort rapidement à la fin du XIX^e^ siècle. Les réductions idéologiques entre l'organisme biologique et l'organisme social, et vice-versa, ne tenant plus la route devant les critiques et l'inanité de la conception. Cependant, la tendance à l'association entre l'organisme et le social est toujours porteuse d'un projet politique, même si nous comprenons bien qu'il ne s'agit plus de pratiques recherchant dans un réductionnisme de l'un vers l'autre les objets et les « vérités » de la science.

[808] En critiquant la notion du paradigme de Kuhn appliqué dans les sciences sociales, on peut comprendre les risques inhérents pour l'analyse sociologique à vouloir saisir l'imbrication tendancielle du paradigme de la neurologie et du paradigme de la psychiatrie comme un consensus sans tensions, sans conflits : « L'idée de champ porte du même coup à mettre en question la vision irénique du monde scientifique, celle d'un monde d'échanges généreux dans lequel tous les chercheurs collaborent à une même fin. Cette vision idéaliste qui décrit la pratique comme le produit de la soumission volontaire à une norme idéale est contredite par les faits : ce que l'on observe, ce sont des luttes, parfois féroces, et des compétitions à l'intérieur de structures de domination. La vision "communautariste" laisse échapper le fondement même du fonctionnement du monde scientifique comme univers de concurrence pour le "monopole de la manipulation légitime" des biens scientifiques, c'est-à-dire, plus précisément, de la bonne méthode, des bons résultats, de la bonne définition des fins, des objets, des méthodes de la science ». Dans Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 92.

nécessités politico-sociales : « Or, il faut remarquer que sous le rapport de la santé et de la maladie, donc sous le rapport de la réparation des troubles organiques ou sociaux, les relations entre le mal et le remède sont radicalement différentes concernant un organisme et concernant une société »[809].

Bien que les paradigmes psychiatriques et neurologiques ne se réduisent pas les uns dans les autres, ils demeurent à ce jour toujours impliqués mutuellement comme des processus normalisateurs des attitudes et des capacités individuelles. Pour le dire autrement, les experts incorporés dans ces paradigmes sont de plus en plus sommés de répondre à des besoins individuels. Les exemples des lunettes pour le cerveau de Dre Vincent ou du cerveau de l'enfant TDAH qui est comme une Ferrari chez Hammarrenger illustrent le besoin d'atteindre le sens commun par la vulgarisation. Ce sont les discours les plus proactifs qui sont aussi devenus dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui les discours les plus légitimes en abordant l'état présent de l'individu comme une condition à comprendre et à contenir :

> À corps dynamique, médecine expectante. Le génie médical serait une patience. Encore faut-il, nous dit Canguilhem, que le malade consente à la longanimité. […] « Cette méthode d'expectation a quelque chose de froid ou d'austère dont la vivacité des malades et des assistants doit peu s'accommoder. Aussi les expectateurs ont-ils toujours fait le petit nombre parmi les médecins, surtout chez les peuples naturellement vifs, impatients et craintifs »[810].

Les discours dominants du monde médical doivent répondre rapidement aux attentes de ce sens commun « pressé ». L'actuel est un signe et un risque de rupture potentiel sur l'échelle d'un avenir désiré et attendu. Rétablir signifie ici réintroduire, d'où l'intérêt du monde médical à se laisser prendre par l'idéologie de l'affirmation causale des symptômes, et ce, au risque de la prédiction et de la croyance.

---

[809] Canguilhem, « Le problème des régulations », dans *Écrits sur la médecine*, *op. cit.*, p. 106.
[810] Canguilhem, « L'idée de la nature dans la pensée », dans *Écrits sur la médecine*, *op. cit.*, p. 17.

Ces discours scientifiques deviennent une façon de produire le lien social par une impression de constance dans l'instable. L'objet quotidien « lunette » rassure même si le trouble est associé à ses effets négatifs. Le monde médical peut ainsi se présenter comme une sagesse devant la confusion des demandes individuelles et les nombreux dysfonctionnements opérés dans les instances des sociétés (lorsque l'on parle de crises, de crises du corps, puis de crises sociales). Cette propension à pouvoir rétablir une « normalité », toujours bien imparfaitement, où guérison signifie aussi « acte de foi » et « espoir », doit intéresser le sociologue. Les médecins peuvent aspirer à sauver la société de ses maux en guérissant un à un les individus. Or, le monde médical n'est pas une sagesse lorsque la démesure des modes sociales en détermine les moyens et les finalités dans une (re)production de techniques biochimiques repoussant les limites de la vie et de la mort entre le normal et le pathologique :

> Entre la sagesse et l'héroïsme, il y a impénétrabilité. Où est la sagesse, on n'a pas besoin de l'héroïsme, et lorsque l'héroïsme apparaît, c'est parce qu'il n'y a pas eu de sagesse. Autrement dit, c'est par l'absence de sagesse sociale, par l'absence d'homéostasie sociale, par l'absence de ces régulations qui font qu'un organisme est un organisme, c'est précisément par l'absence de cela que s'explique pour l'homme la crise sociale devenue telle que l'existence même de la société apparaît menacée ; à ce moment-là, il y a ce que Bergson appelle « l'appel du héros », et le héros, c'est celui qui, les sages n'ayant pas réglé le problème, n'ayant pas évité que le problème se posât, va trouver, va inventer une solution. Naturellement, cette solution, il ne peut l'inventer que dans l'extrême, il ne peut l'inventer que dans le péril[811].

C'est donc sur le spectre de la rémission et de l'espoir que se conjuguent technologies cognitives informationnelles et sciences biomédicales de la régulation pour « régler » les crises sociales menaçant l'équilibre individuel. Cette nouvelle foi autorise les débordements et les non-sens. L'écran de fumée d'une association « paradigmatique » entre la psychiatrie et la neuropsychologie relève plus d'un pacte de non-agression que

[811] Canguilhem, « Le problème des régulations », dans *Écrits sur la médecine*, *op. cit.*, p. 123-124.

d'un véritable exercice interdisciplinaire s'affirmant comme tel[812]. Le consensus n'est pas l'entente entre les partis, mais le refus de s'opposer sur des enjeux précis.

La production d'un espace « culturel » de l'homme neurochimique[813] devient un « point de rencontre » entre la neurologie et la psychiatrie du DSM américain. Cette association tourne autour d'un axe technoscientifique d'explication « par cas individuels ». Ces pratiques « scientifiques » se fondent également sur le modèle gestionnaire de l'*Evidence Based Medecine* (EBM)[814]. On observe les mêmes tendances à la fragmentation et à l'individualisation (pédagogique, apprentissage adapté, etc.) dans les milieux éducatifs suivant la montée des modélisations managériales autour de l'*Evidence Based Education* (EBP)[815]. Dans cette perspective sociale de la codification de la pathologie et de la santé dans un ordre technologique, Canguilhem écrit que

---

[812] Cette « régulation » de la société basée sur l'analogie de la régulation d'un organisme, inscrite dans une continuité directe avec les vues de Spencer, comme évolution productrice d'un nouveau sens immédiatement relevé, chaque fois, comme un progrès, prend différentes formes dans l'histoire récente des sociétés numériques.

[813] L'expression est reprise de Landman, *Tristesse business*, *op. cit.*

[814] L'*Evidence Based Medicine* « a ouvert la voie et surtout favorisé l'ère de l'évaluation en psychiatrie, qui était le dernier endroit en médecine où l'efficacité gestionnaire entrait difficilement. […] Même si on ne refuse pas l'idée d'une évaluation des soins, on ne peut pas admettre que l'enseignement et la pratique de la psychiatrie se fassent avec le même instrument que celui qui sert à l'efficacité gestionnaire. À chacun son rôle, le rôle de gestionnaire de la santé n'est pas le rôle de psychiatre. Il faut un transcodage entre les deux pratiques : le clinicien raisonne avec ses concepts cliniques, il produit un diagnostic dans la logique de son code, lequel doit être traduit dans un autre code, à usage administratif. Sinon, c'est la langue de Babel, à visée unique, voire totalitaire. » Dans Landman, *Tristesse business. Le scandale du DSM 5*, *op. cit.*, p. 118.

[815] Les mêmes critiques sur ce type de modèle gestionnaire peuvent être avancés : « L'approche de l'EBP porte particulièrement sur des questions relatives à l'efficacité d'une intervention ou en d'autres mots par ce qui fonctionne (what works, voir par exemple Gough, 2004). Elle a deux tâches principales : établir la preuve de ce qui fonctionne et rendre cette preuve disponible (Davies, 1999). » Voir Frédéric Saussez et Claude Lessard, « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, nº 168, 2009, p. 1. Récupéré en ligne de http://journals.openedition.org/rfp/1804, le 14 novembre 2019. La complexité de l'enseignement et de la socialisation ne peut pas admettre que cette codification gestionnaire devienne le langage de l'éducateur, du pédagogue, du psychologue scolaire.

> [la] médecine contemporaine ne peut mieux honorer Hippocrate qu'en cessant de s'en réclamer, elle ne peut mieux séparer la justesse approchée de sa conception de l'organisme qu'en refusant sa pratique d'observation et d'expectation. Il n'est pas prudent d'attendre que la nature se déclare quand on a vérifié que, pour en connaître les ressources, il faut les mobiliser par l'alerte. Agir, c'est activer, autant pour révéler que pour remédier. On peut donc continuer, même à l'âge de la pharmacodynamie industrielle, de l'impérialisme du laboratoire de biologie, du traitement électronique de l'information diagnostique, à parler de la nature, pour désigner le fait initial d'existence de systèmes autorégulateurs vivants, dont la dynamique est inscrite dans un code génétique. […] Jusqu'à nouvel ordre, l'ordre biologique est primordial relativement à l'ordre technologique[816].

Nous le comprenons également à la manière de Canguilhem : le technocratisme est production du meilleur des mondes avec son lot de souffrances, d'inégalités et de nouvelles violences. Le danger est plus visible lorsqu'il ne semble plus y avoir de séparations entre le normal et le pathologique, puisque les enfants se retrouvent contrôlés eux aussi dans une banalisation des effets biochimiques et de ses conditionnements normatifs. Ils grandiront en s'adaptant à leur monde.

C'est ce qui semble se produire, à la suite du DSM[817], dans les pratiques éducatives où les difficultés deviennent des « risques » à prendre en charge par un cadre biomédical alors que la notion de difficultés renvoyait il y a peu à l'action pédagogique et à une responsabilité adulte. Sur ce point, nous rejoignons Ottavi lorsqu'elle montre

---

[816] Dans Canguilhem, « L'idée de nature dans la pensée », *op cit*., p. 31.

[817] Patrick Landman relève ces transformations des pratiques cliniques sous le DSM, puisqu'une standardisation de la clinique s'est effectuée et a mené à un accroissement des diagnostics depuis l'édition du DSM III au début des années 1980 : « Dans le but de rendre une classification plus fiable, il convenait de supprimer tout ce qui complique l'accord entre les praticiens, et donc tout ce qui peut apparaître comme subjectif. La meilleure méthode pour déterminer les pathologies consiste donc à s'en tenir le plus possible à une description sommaire de comportements immédiatement observables puis de les regrouper en "troubles". Si les maladies mentales se résument à une association de comportements, sans relation avec l'histoire personnelle ou l'environnement, le critère de la normalité dépendra du seuil d'inclusion à partir duquel on considère qu'un comportement ou une association de comportements, par leur intensité, leur fréquence ou leur durée, sont de nature pathologique. Or, il s'est avéré que, de révisions en nouvelles éditions, le DSM a présenté une baisse tendancielle des seuils d'inclusion, une plus grande "flexibilité" des critères séparant le normal du pathologique ». Dans Landman, *op*. *cit*., p. 25.

que la logique spencérienne devient une dérive technocratique dans les sociétés contemporaines :

> Les idéaux spencériens seront introduits dans le monde de l'école, par le biais de la psychologie de l'enfant au moment où la scolarisation de masse engendre un appel à la science ; celle-ci y est accueillie comme un savoir technique susceptible d'application. Dans la mesure où l'école, en même temps qu'elle promeut l'idéal de l'autonomie morale et civique, hérite de cette orientation libertaire justifiée par la connaissance psychologique de l'enfant, la survenue du progrès par le biais du développement des jeunes peut devenir le but implicite de la pédagogie. Ceci donne une nouvelle consistance à ce que Marcel Gauchet a appelé une « dérive autocratique », dans laquelle l'institution qui organise l'éducation en dénie l'emprise sur l'individu[818].

Comme l'explique Bourdieu, l'opposition réelle entre les paradigmes scientifiques se déroule sur le terrain de celui qui a la bonne méthode, le bon outil.

Si nous nous positionnons sur l'axe technocratique de production de savoirs, l'outil devient le moyen de faire la science. Hammarrenger écrit par exemple que l'objectivité passe par la précision des outils : « Le neurologue est outillé pour faire le diagnostic du TDAH et par ses tests, il est le professionnel le mieux outillé pour faire le lien entre les symptômes de l'enfant et les fonctions du cerveau, afin d'assurer un diagnostic précis »[819]. Ce chercheur précise ensuite qu'il « est important que votre professionnel soit aussi en mesure d'investiguer les aspects affectifs et émotifs chez l'enfant » ou bien qu'il faille « mesurer les autres capacités cognitives de l'enfant » ou faire « passer des tests d'attention »[820]. Cependant, dans la croyance démesurée de son rôle et de son *habitus* pour expliquer le lien « entre les symptômes et les fonctions du cerveau », où sa certitude n'est pas une vérité, mais un écran technique coupé de la réalité affective de l'enfant et du « doute », ce neuropsychologue associe une intention

---

[818] Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, p. 229.
[819] Hammarrenger, « TDAH. Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », *op. cit.*, p. 6.
[820] *Ibid.*, p. 6-7.

idéologique et le fonctionnalisme béhavioral[821]. Autrement dit, lorsqu'il essaie d'établir l'état des connaissances objectives et scientifiques, afin d'aider les familles à prendre des décisions éclairées pour le diagnostic et le traitement du TDAH, Hammarrenger ne fait que brouiller les pistes. La vie psychique de l'enfant se situe au-delà de la réalité cérébrale.

Enfin, en expliquant que le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) a un taux de prévalence en Occident situé entre 5 et 7 % des enfants et que ce trouble, précisément, « serait expliqué à 75 % par transmission génétique »[822], il ne reste que le fixisme et le réductionnisme de la technoscience débarrassée de son lien symbolique : « Ce que désigne notre néologisme très actuel de "technoscience" ne signifie-t-il pas précisément cette soumission de la science à ce qui constitue l'essence de la technique »[823] ? C'est le cas, pensons-nous, de la neuropédagogie. Dans l'acception plus technique que scientifique des neurosciences, il n'y aurait plus de « vie psychique » ; il n'y aurait qu'une réalité cérébrale à découvrir et à modéliser pour transformer notre compréhension du fonctionnement cérébral lors des apprentissages scolaires :

> Mais s'il n'y a plus de réalité psychique, seulement une réalité cérébrale, la psychopathologie disparaît et avec elle la psychiatrie en tant que distincte de la neurologie. C'est ce que certains ont espéré, mais il est apparu qu'il s'agissait d'une neurologie imaginaire. Les marqueurs biologiques qui « étaient pour bientôt » se faisaient attendre. […] En réalité, aucun pas décisif dans la compréhension de la cause des maladies mentales n'a été réalisé depuis trente ans, alors qu'on annonce très régulièrement dans des magazines et surtout dans des articles de presse qu'on est sur la voie de la découverte du gène de l'autisme,

[821] Le neuropsychologue qui prétend observer des troubles incertains avec certitudes tombe dans la démesure. Observer, tester, mesurer des fonctions et des capacités – ici l'attention réduite à une activité biologique, neurologique – relève autant sinon plus de la culture et de l'histoire personnelle que de la clinique (même si celle-ci est utile). Sans situer leurs pratiques cliniques dans le lieu particulier de la clinique, ces chercheurs finissent par croire dans leur dogme et dans leur toute-puissance. Nous ne parlons plus de sciences à ce point, mais d'un scientisme.
[822] *Ibid*., p. 3.
[823] Lebrun, *Un monde sans limite*, *op. cit*., p. 84.

> de gène de l'alcoolisme, du gène de la schizophrénie ou du gène de la dépression[824].

Il est important de relever le caractère passif des « images » projetées dans le sens commun par ces experts.

Les deux discours analysés lors des deux derniers chapitres tombent sous le reproche de la réduction et de la fixation d'états développementaux. En séparant les phénomènes complexes de la nature enfantine de leur réalité ontogénétique et phylogénétique ainsi que de leurs liaisons symboliques et langagières à un milieu particulier, ils campent leur position autour de la « circuiterie neuronale » et du potentiel cognitif de l'iPad sans pouvoir considérer la vie psychique et culturelle dans toutes ses complexités. Karsenti et Vincent empêchent, dans leur paradigme respectif, l'appréciation active et dynamique de l'apprentissage. Le fait est que l'apprentissage est forcément variable d'une personne à une autre, d'un contexte à un autre. Le sujet humain habite un espace intérieur et un lieu physique, il s'y meut, mais il n'y est pas arrêté. L'Homme neurochimique est un produit de ces nouvelles liaisons découplant le sens du réel pour la personne entre une vie organique et une vie mécanique. Il est aussi le produit d'une existence programmée où le contrôle s'exerce par le poids de la parole culpabilisante et par la « désagrégation » du social. Supiot nous permet d'avancer que, proche du contrôle religieux, cette nouvelle forme d'aliénation et de domination passe par un système arithmétique qui n'a jamais su produire à ce jour le type de sociétés qu'il pensait pouvoir obtenir au début du XX^e^ siècle :

> Cette quantification est à l'œuvre dans l'histoire de nos institutions politiques, où la Loi du Nombre a prévalu sur toute espèce de considération qualitative et aboutit à une conception purement arithmétique du principe majoritaire. Elle est aussi à l'œuvre dans l'essor de la statistique économique et sociale, d'où est sortie une figure nouvelle de la norme : à l'arbitraire supposé des normes juridiques qui

[824] Landman, *op. cit.*, p. 110-111.

> prétendent se fonder sur une appréciation qualitative des personnes et des choses, on tend à opposer la certitude supposée de normes techniques fondées sur leur quantification. Unité de compte, l'individu est aussi une entité stable, dont l'être ne varie pas de la naissance à la mort[825].

L'industrie, la consommation de produits manufacturés érigés et implantés dans les lieux de l'éducation permettent que l'école devienne une plateforme pour les discours utiles et programmables. Ces deux grands marchés des technologies numériques (informatique et cognitif) et de l'industrie comportementaliste de type pharmacologique rencontrent dans les milieux éducatifs les objets (matériels et humains) de leurs analyses. Il faut dire aussi que ces deux marchés s'insèrent dans une logique naturaliste du laisser-faire. Par conséquent, au nom des pratiques scientifiques, nous avons évacué de la vie scolaire les mécanismes de l'autorité pour leur substituer des mécanismes autocratiques de contrôle.

[825] Supiot, *Homo juridicus. Essai sur la fonction anthropologique du Droit*, *op. cit.*, p. 51.

# CHAPITRE X

## LA RECONSTRUCTION DE L'IMAGINAIRE ÉDUCATIF : POUR UN DÉPASSEMENT DES IDÉOLOGIES TECHNOCAPITALISTES

Il a été possible d'analyser lors du précédent chapitre comment les discours de sens commun se retrouvent dans les instances officielles et politiques en tant que projets normatifs émanant du social. Nous avons alors produit une analyse discursive autour de deux macro-acteurs possédant un éthos technoscientifique fort. Sans toujours y prêter l'attention critique méritée, l'*habitus* de ces macro-acteurs s'incorpore à des programmes politiques et ces programmes qui deviennent autant d'idéologies structurelles. Cette spirale permet de conforter durablement leur « image » de marque autour de leurs pratiques et de leur voix. La société pressée d'aujourd'hui se nourrit très bien de ces discours faciles, pratiques, stratégiquement accessibles et simplificateurs. Il n'y a pas de contradictions apparentes, puisque nous attendons socialement des prises de décisions de la part des gestionnaires et des dirigeants. Dès lors, ces discours forment l'unité des orientations stratégiques prises par divers gouvernements et autres instances internationales. Les sociétés du XXI^e^ siècle sont plus concurrentielles que jamais et pour demeurer efficace et efficient, il faut rétablir rapidement ce qui représente un risque de dysfonctionnements, que ces « troubles » soient individuels ou collectifs n'y change rien. Précisons pour le choix du terme « concurrentiel » que nous l'employons à la suite de Spencer, c'est-à-dire comme une logique de recherche permanente d'efficacité et de performance, d'un *optimum*, d'un rendement. Il n'est donc pas seulement question d'employer ce concept sous son acception strictement économique. Nous pensons que l'éducation ne doit pas être

insérée dans ces logiques managériales, puisque les codes de la gestion ne sont pas ceux de l'intervention et de la prise en charge.

L'enfant n'est pas une coquille vide qu'il s'agit de remplir, mais il n'est pas encore sujet plein et entier dans ce monde des significations diverses. L'autonomie n'est pas innée, elle doit être arrachée à une soumission première. Le fait de l'obligation a pour l'enfant un double sens lui permettant de vivre le monde extérieur dans la constance sécurisante de son for intérieur. Concernant le développement ontogénétique, tout fonctionne par moments. C'est ce que Kant affirme lorsqu'il écrit que « l'homme est l'unique créature qui doive être éduquée »[826]. Un relâchement de la mission socialisante entre les générations risque d'engendrer un enfant qui ne deviendra jamais adulte, sans même avoir eu l'opportunité d'être enfant. Il sera roi, mais aussi esclave de sa condition : « L'enfant a changé d'identité : non parce que les adultes s'inclineraient devant l'enfant "roi", mais parce que tout individu, jeune ou non, est consacré "roi" dans une société individualiste »[827]. C'est aussi ce qui fait dire au sociologue de la famille Louis Roussel que l'on empêche l'enfant de devenir adulte en l'infantilisant dans des rapports humains sans séparations et sans positions soutenues entre les générations :

> La petite « forteresse-famille » est devenue le lieu par excellence du bonheur. De là a découlé la tentation de faire en sorte qu'il n'y ait ni conflit, ni tension avec les enfants. La famille est devenue une sorte de démocratie ; à l'obéissance, on a substitué la négociation. Celle-ci n'est pas dangereuse en soi. Mais tout ne doit pas se régler par la négociation. C'est encourager chez l'enfant la tentation, innée chez lui, de la toute-puissance. C'est aussi privilégier le moment présent aux dépens du futur. C'est nier une chose absolument essentielle dans l'espèce humaine : le respect de la différence entre les générations. Et suggérer une équivalence, une égalité entre les enfants et les adultes […]. On a oublié que l'enfance est un temps d'apprentissage progressif de la condition humaine, de la découverte du réel, de la vie en société, et donc des obligations et des interdits.

[826] Emmanuel Kant, *traité de pédagogie*, Paris, Hachette, 1981, p. 16.
[827] Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, *op. cit.*, p. 243.

> On ne peut pas apprendre l'autonomie dans un monde irréel, ouaté, où il n'existe aucune résistance des parents ni de l'école. Faire de l'enfant un roi, c'est l'empêcher de devenir un citoyen. De même que le traiter comme un adulte, c'est l'empêcher de devenir adulte[828].

Ainsi, le rejet de l'autorité et de ses mécanismes mène à la dissolution du social. Ne pas reconnaître l'enfant comme enfant, c'est exiger de lui ce qu'il n'a pas encore acquis : le sens des limites. D'une autre façon, le mettre sur le même pied d'égalité que l'adulte, c'est lui faire croire qu'il a déjà ce qu'il faut pour affronter le monde extérieur.

Par la suite, nous reprenons les philosophes Kant et Hegel sur l'éducation moderne pour montrer comment la réflexion morale perdue dans l'évolutionnisme et la liberté négative de Spencer mène à de nouvelles formes de domination. En fin de compte, il s'agit de repenser les lieux de l'éducation et de l'instruction en tant qu'imaginaire social et politique. Répétons que ces lieux de l'édification sociale et humaine sont essentiels pour l'« équilibration » des besoins individuels et des obligations collectives. C'est en comprenant que l'enfant ne demeure pas toujours un enfant que nous devons être pour lui des adultes responsables et cohérents, surtout si nous demeurons persuadés qu'il devra en faire autant par la suite.

Dans ce chapitre, nous analysons l'éducation en trois moments. Nous revenons d'abord à la philosophie éducative et pédagogique de Kant et de Hegel pour montrer que l'esprit de la modernité n'apparait pas à partir de l'ère technoscientifique. Il est faux de prétendre que ces deux philosophes d'avant la révolution provoquée par l'évolutionnisme théorique sont insérés dans une logique de l'éducation traditionnelle. Après être passés par ce moment historique, nous avançons que trois fondamentaux éducatifs dirigent la marche des sociétés historiques. Nous terminons par un retour à l'autorité nécessaire devant l'épreuve de réalité que représentent les mouvements

[828] Passage repris dans Lebrun, *ibid*., p. 38.

neuropédagiques actuels. Nous affirmons que la neuropédagogie en revient à une nouvelle métaphysique postmoderne.

## 10.1 La philosophie pédagogique dans la modernité

Le retour au *traité de pédagogie* de Kant et aux *textes pédagogiques* de Hegel doit être compris comme une volonté de réappropriation des histoires pédagogiques de la modernité pour réfléchir à nouveau sur le vivre-ensemble dans les sociétés du XXI$^{e}$ siècle. Il est légitime de penser que ces discours servent à limiter les déterminismes de la neuropédagogie et des approches biologiques de types comportementalistes. Ces deux versants mécanistes et organicistes transforment la vie collective en autant de centres décisionnels de types procéduraux. En ne reconnaissant plus les institutions et les mécanismes de l'autorité comme des figures incarnant la liaison normative, les pratiques technoscientifiques déforment les règles, les normes, et la liberté n'aspire jamais, dans ces conditions, à réaliser les conditions historiques de sa propre légitimation.

Autrement dit, en enfermant les réalités sociales sous l'égoïsme du calcul utilitaire, les politiques publiques deviennent par la force des choses des processus de réduction et de production de réalités nouvelles. L'impression laissée est celle d'une fluidité continuelle des discours. Le rapport intangible et inconstant, inconsistant même, des rapports humains, oblige à réguler constamment ce qui semble instable. Dans ses limites, l'instabilité congénitale des sociétés contemporaines reconduit et produit un étrange paradoxe illustrant l'incapacité symptomatique des humains à intérioriser les limites de la vie. Pourtant, les interactions collectives sont des rapports contraignants par essence et ce sont ces dernières contraintes et obligations qui permettent en retour la création d'un espace de la liberté pour chacun. L'éducation

familiale et l'instruction ne peuvent pas s'insérer dans les processus égoïstes et individualistes. Nous prenons conscience aujourd'hui de l'inanité de ces modélisations philosophiques.

Les solutions technologiques passant par les sociétés numériques ou le déterminisme biologique tentent de répondre aux problèmes des sociétés contemporaines. Ils empêchent de penser au-delà des problèmes actuels qui sont incorporés de fait dans ces deux paradigmes apparus au XIX$^{e}$ siècle. Nous avons vu dans cette thèse, avec Bruner et Vygotski, à quel point le développement même de l'enfant nécessite une prise de position autoritaire en matière d'éducation et d'instruction. Il est réellement question d'une prise en charge, d'un encadrement. Les finalités de l'éducation et de l'instruction sont totalement imperceptibles à l'enfant si les rapports institués ne lui permettent pas de s'approprier adéquatement son milieu de vie et le langage qui lui permettra de vivre sa vie sociale.

Devant les menaces doubles d'une technicisation réductrice des fonctions et des dysfonctions neuronales ainsi que d'une clinique comportementaliste de la santé mentale pesant sur les individus par la normalisation pharmacologique des conduites, Kant et Hegel restent des modèles pour construire une éducation universelle. Nous les reprendrons pour réfléchir sur la nécessité philosophique qui avance que l'éducation est faite de devoirs, de discipline, de traditions partagées. L'éducation ainsi jumelée à l'instruction incarne inévitablement les médiations intergénérationnelles et langagières fondatrices des cultures et des liaisons sociales. C'est au prix de nombreuses contraintes que le sujet peut apprendre à maîtriser ses pulsions et à contrôler sa nature pour devenir libre comme adulte et comme citoyen. En suivant Kant et Hegel, le

progrès n'est pas une nécessité technico-opératoire, mais un devoir que nous portons à notre tour pour les générations à venir[829].

a) Le *Traité de pédagogie* de Kant

Le traité de pédagogie de Kant n'est pas un projet secondaire de son édifice théorique. Il forme plutôt une synthèse associant théories et pratiques autour de l'instruction et de la pédagogie. Pour Kant, l'éducation et l'instruction forment une unité du devenir de l'humanité situé entre le passé et l'avenir. On affirme avec ce penseur que nous conditionnons négativement l'enfant en l'enfermant dans sa biologie et en le privant des contraintes adultes nécessaires lui permettant d'apprendre à devenir libre et autonome. Kant insiste sur le besoin « d'émonder sa nature » pour en faire un être de devoirs et de culture. Selon lui, la pédagogie est aussi un outil au service de l'enfant pour l'introduire à la culture. Son intention dans le *traité* est de « conduire l'enfant de la nature à la liberté »[830]. Aux yeux des émules de Spencer et de Piaget, l'éducation « traditionnelle » représente des pratiques avilissantes, contraignantes et restrictives nuisibles à la nature des enfants. Cette posture évolutionniste voile en fait la part d'humanité contenue dans l'esprit d'une éducation moderne en n'observant que les défauts de ses pratiques. Nous pouvons préciser la perspective en reprenant Pierre-José Atout qui affirme en citant Kant que « [l]a discipline consiste non pas à bloquer la nature, mais à la canaliser et à la différencier »[831].

Le *traité de pédagogie* de Kant n'offre pas de solutions concrètes. La pédagogie répond toujours aux besoins d'une époque. Ni Kant ni Hegel ne propose des

[829] Ce qui va bien entendu à l'encontre de la philosophie concurrentielle de Spencer dans ses *Essais sur le progrès*, *op. cit*.
[830] Pierre-José About, « Introduction », dans Kant, *Traité de pédagogie*, *op. cit*., p. 28.
[831] *Ibid*., p. 29.

programmes dont nous pouvons nous servir. La nécessité de la réflexion est ailleurs. Les différents points de rupture dont il a été question jusqu'ici obligent à une réflexion plus générale avant de pouvoir prétendre trouver ou avancer des solutions directement utiles à nos besoins et à nos lacunes. L'objectif de concevoir l'éducation comme un lieu privilégié de la volonté morale, autour des devoirs et des responsabilités intergénérationnelles, est de permettre l'autonomie et l'exercice de la citoyenneté comme espace de liberté. Bernard Bourgeois exprime bien ce que nous voulons faire passer ici comme un besoin de penser la pensée :

> Le vouloir le plus efficace étant ainsi le vouloir de la raison pratique, le vouloir moral, qui est le vouloir au sens plein du mot, c'est alors de l'*éducation* de ce vouloir que dépend la réalisation d'un État conforme au droit, affirmant et garantissant en lui les droits de l'homme et du citoyen. […] Kant insiste particulièrement sur le rôle de l'*école* : il faut enseigner en celle-ci un « *catéchisme du droit* », et ne pas hésiter à consacrer une heure par jour « à faire connaître et prendre à cœur aux enfants le droit des hommes, cette prunelle de Dieu sur la terre »[832].

Pour penser une éducation et une instruction à la fois intellectuelle et morale de l'enfant, la triade discipline-culture-destination morale de Kant passe obligatoirement par l'autorité et les responsabilités. La destination morale de l'humanité est du domaine de la raison pratique et le progrès est avant tout un « liant » entre le présent et l'avenir. Le progrès est une maxime d'action chez Kant : « La place de l'éducation est définie clairement par la raison : il est du devoir de l'homme de donner inlassablement aux jeunes générations une éducation telle, qu'elles deviennent meilleures que la présente, en sorte que chaque génération ait le même souci avec celle qui la suivra »[833]. Ceci implique d'intervenir et d'encadrer les enfants lorsque la position sociale et adulte le

[832] Bernard Bourgeois, *Philosophie et droits de l'homme. De Kant à Marx*, Paris, PUF, 1990, p. 23.
[833] About, « Introduction », *op. cit.*, p. 20-21.

réclame, mais aussi ne pas laisser les pulsions et les satisfactions de courtes vues diriger les interventions adultes :

> La culture intellectuelle et la culture morale sont les compléments normaux de la discipline qui assure le soubassement de l'éducation. […] Kant condamne la théorie du travail attrayant qui voudrait transmuer tout labeur en récréation. En fait, le travail doit être accompli pour lui-même et avec sérieux, pour s'achever dans un loisir qui est repos et réfection des forces. « L'homme est le seul animal qui soit voué au travail » : dans un paragraphe qui semble annoncer le Hegel de la négativité créatrice, Kant exalte les occupations et les œuvres qui exigent une certaine contrainte et le sauve de l'oisiveté[834].

Cette considération de la satisfaction personnelle moyennant efforts soutenus et investissement fait défaut dans les écoles d'aujourd'hui où l'on recherche le plaisir d'apprendre sans s'arrêter au fait que l'apprentissage ne peut jamais n'être que plaisir et libre choix. À cet effet, nous avons vu avec Piaget que le jeu est formateur du caractère de l'enfant et de la libre association. Or, la question motivationnelle chez Karsenti, par exemple, n'est plus celle du développement plus que de la négociation et de l'enfermement de l'enfant dans les appareils numériques. Chez ce dernier chercheur, la nature de l'outil et ses différents usages suffisent à assurer le bon plaisir et sa motivation. La coopération volontaire de Piaget est certes pratique et louable, mais il faut faire attention aux extrêmes alors que tout tend désormais à devenir un jeu. L'enfant se refusera inévitablement à l'effort scolaire si l'apprentissage est exclusivement orienté autour de son plaisir immédiat. Les contraintes servent à libérer sa nature oisive, pas à l'y enfermer.

Il faut aussi dire que les formes de la culture sont à la fois négatives (discipline) et positives (la direction prise) dans la théorie kantienne. Il est question moralement de montrer à l'enfant que la contrainte qu'on lui impose « a pour but de lui apprendre à

---

[834] *Ibid*., p. 30.

faire usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire se passer du secours d'autrui »[835]. Ces deux lieux de l'édification de la liberté sont alors soit privés (la famille responsable des précepts) soit publics (l'école responsable de l'instruction scolaire, de l'enseignement). Kant admet la présence d'auxiliaires pour les parents qui n'ont pas le temps de s'occuper de leur enfant, mais ce recours à des services « extérieurs » rencontre « ce très grave inconvénient que l'autorité s'y trouve partagée entre les parents et les maîtres »[836]. Pour Kant, « [l]'éducation publique a ici évidemment les plus grands avantages : on y apprend à connaître la mesure de ses forces et les limites que nous impose le droit d'autrui. On n'y jouit d'aucun privilège, car on y sent partout la résistance, et l'on ne s'y fait remarquer que par son mérite. Cette éducation est la meilleure image du citoyen à venir »[837]. On reconnaît le penchant de l'époque à valoriser le mérite pour former la personnalité, mais il faut souligner que cette question du mérite n'était pas due à un statut ou à des privilèges privés. Il s'agissait plutôt d'un besoin d'établir les liens d'une reconnaissance qui devait être arrachée dans un groupe indifférencié. C'est le pourquoi kantien d'une valorisation de l'éducation publique plus à même de favoriser l'apprentissage à la vie sociale et à l'égale liberté d'autrui : « Mais il faut avant tout préserver les enfants contre le danger d'estimer beaucoup trop haut les mérites de la fortune (*merita fortunæ*) »[838].

Kant explique que le chemin scolaire doit toujours être approprié à la nature et qu'il faut laisser l'enfant parfaire sa raison en expérimentant librement la vie. Selon lui, l'éducation est un art qu'il faut lier à l'expérience. About écrit que ce n'est pas pour Kant une connaissance dans le sens scientifique du terme :

---

[835] Kant, *Traité de pédagogie*, *op*., *cit*., p. 46.
[836] *Ibid*., p. 45.
[837] *Ibid*., p. 47.
[838] *Ibid*., p. 79.

> Éduquer, c'est profiler, derrière chacune de ses démarches, une figure de l'homme ; il n'y a pas de pédagogie sans métaphysique. Éduquer c'est convertir l'animal en homme, et être homme, c'est être le législateur de ses actions dans le règne de la raison. On comprend alors que l'éducation soit un constant dépassement de la nature, non en la niant, mais en l'émondant, afin qu'elle serve d'appui pour accéder à une destination qui la transcende : la raison doit créer un ordre humain, où les libertés puissent coexister en une créativité sans cesse renouvelée. […] Dès lors les concepts de discipline et de culture prennent toute leur signification. Ils désignent les étapes indispensables de l'éducation en vue de l'accomplissement de l'homme et de ses fins. La discipline est le moment négatif où l'enfant est contraint de se défaire de sa sauvagerie naturelle en se soumettant à des règles de comportements ou de conduites (vivre selon les règles que l'on se sera librement imposées sera pour Kant le signe de la réussite d'une vie sage) ; par la régulation de ses conduites, le jeune être, puis le jouvenceau, ne cédant plus à leurs penchants frustres [sic], peuvent s'orienter vers leur destination. La culture est le moment positif de l'éducation qui s'articule sur le premier : au moyen des connaissances, par l'instruction et l'apprentissage des savoir-faire, il permet d'acquérir l'habileté, la prudence et la moralité. Il est évident que la discipline prépare à recevoir une culture efficace, qui, elle-même, dispose à l'existence morale[839].

Cette longue citation est éloquente par son projet anthropologique et moral. C'est ce que rejette le Spencer évolutionniste de la liberté négative au nom de la morale naturelle. Le problème pour les penseurs de l'autonomie naturelle, consiste en cette intention d'intervention pour faire monde commun. Selon eux, le monde se comprend à partir des actions des sujets faisant l'expérience de la réalité immanente. Spencer produit sa morale des réactions naturelles sous ce principe. Seuls les actes intuitifs dans leur état naturel seraient en mesure d'aider au développement naturel de l'enfant sans l'obliger et sans le faire dévier de cette même nature sous des contraintes extérieures illégitimes. Piaget se situe entre les deux positions, mais au nom de la science cette fois-ci, il entend démontrer les limites de la métaphysique et de la raison transcendante. Le rejet piagétien de la transcendance admet néanmoins un Dieu immanent.

---

[839] About, « Introduction », *op. cit.*, p. 28-29.

Mais voilà, ce que dit Kant, c'est que la nature doit être aidée, puisque la nature de l'homme est avant tout sociale et qu'elle est incomplète. C'est ici que l'on rencontre à nouveau Bruner et Vygotski tout en devant y ajouter la perspective hégélienne de la raison publique. En fin de compte, avant d'aboutir à ce moment hégélien, il faut dire avec Kant que l'accompagnement ne doit pas être synonyme de soumission aveugle : « Les enfants comprendront, même sans avoir de concept abstrait du devoir, de l'obligation, de la bonne ou mauvaise conduite, qu'il y a une loi du devoir, que ce n'est pas la commodité, l'utilité ou d'autres considérations de ce genre qui la déterminent, mais quelque chose d'universel qui ne se règle pas sur les caprices des hommes. Mais le maître même doit se faire ce concept »[840]. C'est que l'humain ne vit jamais que pour lui-même. On y reconnaît ici les principes du contrat social de Rousseau :

> Ce que l'homme perd par le contrat social, c'est sa liberté naturelle et un droit illimité à tout ce qui le tente et qu'il peut atteindre ; ce qu'il gagne, c'est la liberté civile et la propriété de tout ce qu'il possède. Pour ne pas se tromper dans ces compensations, il faut bien distinguer la liberté naturelle qui n'a pour bornes que les forces de l'individu, de la liberté civile qui est limitée par la volonté générale, et la possession qui n'est que l'effet de la force ou le droit du premier occupant, de la propriété qui ne peut être fondée que sur un titre positif[841].

---

[840] Kant, *Traité de pédagogie*, *op. cit.*, p. 80.

[841] Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1966, p. 55-56. Notons que pour Rousseau, la volonté générale est équivalente à une volonté souveraine. De notre point de vue, en suivant Kojève, ceci pose problème, puisque « [l]'analyse phénoménologique exclut la possibilité d'une naissance de l'Autorité par l'effet d'un contrat social et d'une "interprétation erronée du fait de l'existence d'élections (politiques ou autres)" qui ne peuvent avoir pour effet d'engendrer une Autorité n'existant pas encore. Pas plus la majorité que la minorité ne peuvent se prévaloir d'une Autorité originaire, pure, *sui generis* ». Dans Kojève, *La notion de l'autorité*, *op. cit.*, p. 29-30. Ce qui signifie par extrapolation que la Volonté générale comme figure « totale » et « absolue » cherche à intégrer toutes les formes de l'Autorité. Nous l'avons vu, la Volonté générale doit plutôt être considérée comme un rapport de force, ce qui est contraire à la notion même d'Autorité. Pour la question de l'Autorité devant essentiellement être instituée (elle ne peut pas émerger de rien, *sui generis) c'est* que l'Autorité est toujours sociale et sert les directions totalisées dans les formes sociales et politiques.

Dans son anthropologie, Kant confronte aussi par sa philosophie notre époque de distractions multiples en énonçant le besoin de maîtriser les élans naturels à l'inattention par la rigueur et des exigences appropriées :

> L'attention est docilité à l'objet qu'elle découvre dans ses profils et ses articulations. Elle n'est que secondairement le caractère actif de la perception elle-même. L'attention accentue un caractère ou une détermination qui étaient déjà là. L'attention modifie le mode d'apparition de l'objet pour le faire surgir dans les implications qu'il a avec son contexte, au lieu que la distraction l'entr'aperçoit pour s'en détourner aussitôt. L'attention est disponibilité pour l'altérité, alors que la distraction est contraction d'une conscience qui la refuse. En ce sens la distraction est bien « l'ennemie » de toute éducation[842].

Ce propos rejoint également celui de Durkheim qui écrit pour sa part que l'attention nécessite un temps d'arrêt, un moment de recul. Tout n'est pas qu'action et réaction. Ces éléments de réflexion ne sont pas anodins à l'ère des outils-TIC. Rappelons-nous comment les usages de l'iPad dans les classes suscitent des distractions nuisant à l'attention des enfants et des enseignants. Ce qui ressemble à des défis pour Karsenti nous apparaît comme un véritable problème insoluble autrement qu'en limitant ces sources de distractions.

Pour Kant, les distractions empêchent l'esprit d'atteindre les propos et les intentions des autres personnes, et ces empêchements provoquent une « rupture » de l'altérité. Il doit y avoir pour Kant une mise à disposition pour accomplir la tâche, et ce, dans le but de proposer dans la durée des outils pour interagir conformément à la nature humaine. Selon la position *idéale* et transcendante qui est la sienne, il doit y avoir un détachement des structures directement politique de l'Homme « réel » et de la considération de l'*opinion publique*, d'abord comme formation vraie, puis comme esprit du peuple et des politiques médiées par l'école et l'université. Bourgeois met en

---

[842] Kant, *Traité de pédagogie*, *op. cit.*, p. 101.

relief que cet idéal kantien se transforme chez Hegel sous un rapport juridique et politique plus effectif. Le passage de l'idéal au réel concrétise alors les droits de l'homme dans le citoyen. L'État et la société deviennent de plus en plus effectifs dans la modernité :

> Le passage de Kant à Hegel est alors le passage de l'affirmation d'un droit de l'homme comme être social *idéal*, dont l'existence ne requiert de l'État qu'une limitation *idéale* de lui-même, à l'affirmation d'un droit de l'homme comme être social *réel*, dont l'existence requiert de l'État une limitation *réelle*, une auto-limitation effective de lui-même et de son droit souverain. – La reconnaissance de l'effectivité croissante des droits de l'homme comme droits de l'homme dans le citoyen se *concrétise* ainsi, de Kant à Hegel, dans la libération croissante, par l'État de plus en plus affirmé en sa force, de la société de plus en plus affirmée en son effectivité[843].

Avec Hegel, l'humanité est un devenir à partir de la citoyenneté. Le rejet des institutions à partir de la nature organisationnelle des échanges déplace inévitablement par la suite ces espaces de co-construction entre identité citoyenne, société et humanité. Le passage d'une autorité gouvernementale à des formes organisationnelles technocratiques de gestion de soi a aussi eu des conséquences sur l'effectivité de la citoyenneté et du rapport intrinsèque à la société qu'entretient l'individu contemporain. Cette perspective philosophique de la négation créatrice en sa synthèse a également permis à Hegel de penser les rôles et les responsabilités de l'école dans l'édification morale et scientifique d'une société à venir.

[843] Bourgeois, *Philosophie et droits de l'homme. De Kant à Marx*, *op. cit.*, p. 26.

b) Les *Textes pédagogiques* de Hegel

Les textes pédagogiques de Hegel résultent tout d'abord d'allocutions lorsqu'il était directeur et enseignant au gymnase de Nuremberg[844]. Hegel, écrit Bernard Bourgeois, était un enseignant impliqué et rigoureux, scientifique et strict, mais juste. Dans ses écrits de Nuremberg, Hegel explique le caractère spécifique de la discipline dans les gymnases (équivalent aux Lycées français) :

> La sphère de l'école – « dont la cohésion doit reposer sur l'autorité, la confiance, l'amour et l'obéissance » […] – exclut généralement une discipline, d'une part, réglementée de façon trop stricte et détaillée, d'autre part, purement répressive. Les fautes – ordinairement bénignes – doivent être rapidement réglées, afin que des différends nuisibles au progrès scolaire ne s'installent pas entre maîtres et élèves. « Au demeurant – remarque Hegel – la situation d'un maître diffère de celle d'un juge qui a infligé une peine ou de celle d'un individu privé qui a été offensé personnellement, en ce que le maître (et le recteur est également un maître)… a le devoir de vivre encore en amitié et en communauté avec ceux qu'il a punis et qui se sont comportés envers lui comme des malappris. […] La fermeté envers les élèves doit donc, selon Hegel, s'accompagner d'une souplesse compréhensive et bienveillante. – Il faut, d'ailleurs, noter qu'à ses yeux, les élèves posaient moins de problèmes à l'administration des gymnases que leurs parents ! Aussi, estime-t-il nécessaire d'assurer, par une réglementation précise, les droits des autorités scolaires, face aux interventions et pressions des parents d'élèves[845].

---

[844] « Les vues hégéliennes sur les problèmes pédagogiques, particulièrement scolaires et universitaires, sont exprimées surtout dans des documents de circonstance : outre sa correspondance, mentionnons les cinq discours de distribution de prix prononcés au gymnase de Nuremberg, divers rapports administratifs, deux rapports détaillés sur l'enseignement de la philosophie dans les gymnases, l'un de 1812 pour la Bavière, l'autre de 1822 pour la Prusse, et une lettre-rapport sur l'enseignement de la philosophie dans les universités, de 1816. Mais, à partir de ces documents, complétés, à l'occasion, par des indications contenues dans les ouvrages systématiques, il est possible d'esquisser une théorie hégélienne de la pédagogie, qui, au demeurant, est une application des principes fondamentaux de la philosophie de Hegel, et peut être, sinon déduite de ces derniers, du moins aisément subsumée sous eux ». Dans Bernard Bourgeois, « Introduction : La pédagogie de Hegel », dans *Textes pédagogiques*, G. W. F. Hegel, Paris, Vrin, 1990, p. 23-24.

[845] *Ibid*., p. 16. C'est Bourgeois qui cite Hegel.

Avec ce commentaire, il est frappant de constater que les problèmes de l'école, de l'interférence des parents, et de la reconnaissance du statut des maîtres ne constituent pas des nouveautés propres à l'époque actuelle ! L'enracinement de la discipline, l'importance du respect, la nécessité de l'apprentissage de la morale, la conviction des actions bonnes et mauvaises, sont profondément installés dans l'esprit des éducateurs modernes : « la culture – note Hegel – doit nécessairement disposer d'un matériau et objet préalable sur lequel elle travaille, qu'elle modifie et élève à une forme nouvelle »[846]. Ceci nous rappelle la loi des deux développements chez Vygotski : une première phase d'éveil par le contact humain et langagier, suivi d'une seconde phase transformatrice en sa synthèse par l'éducation et l'appropriation de sa culture d'appartenance. Hegel explique pour sa part que les contenus de la culture sont vécus par les sujets non pas comme des rapports indépendants, mais par « l'organisme intelligible de l'esprit, qui ne peut se déployer en sa multiplicité variée que dans un développement téléologique ordonné »[847]. Le développement téléologique ordonné, c'est le souci de la « rigueur » et de la « totalité » pour fonder une école inscrite comme rapport synthétique en son lieu particulier. Ce lieu, c'est celui de la nécessité humaine éthique et sociale à partager et à s'approprier. Il importe donc

> de contrôler, moyennant la soumission à un contenu rationnel, le développement, chez l'enseigné, de l'aptitude à penser librement, par soi-même. – Hegel condamne ainsi deux méthodes unilatérales : l'apprentissage réceptif et passif, simple affaire de mémoire, et l'accentuation excessive de la réflexion et du raisonnement propres. À vrai dire, ni l'une ni l'autre méthode ne permettent à l'enseigné d'entrer en possession de la connaissance[848].

On remarque encore comment les principes pédagogiques de Hegel et de Kant n'ont rien perdu de leur validité et de leur pertinence. L'éducation nouvelle a adopté des

---

[846] *Ibid*., p. 44.
[847] *Ibid*., p. 45.
[848] *Ibid*., p. 40.

méthodes de rigueur et de scientificité, mais elle n'a jamais dépassé cette philosophie consciente d'elle-même et de son projet éducatif. Bien entendu, ces réflexions demeurent philosophiques, morales, sociales et politiques. Il faut reconnaître que l'école ne peut pas être arbitraire dans ses contenus et dans ses finalités, mais ces deux philosophes des Lumières ne disent pas autre chose.

Pour Hegel, l'école doit « comporter un enseignement des *concepts et principes moraux* »[849]. Or, nous rejetons depuis plus de soixante ans les deux enseignements, tant celui des concepts[850] que celui des principes moraux[851]. Pour ce deuxième type d'enseignement, il est inévitable de lier la perte de la discipline et de la pratique morale à un rejet de la prise de position adulte dans des contextes scolaires, où il est de plus en plus admis que les enfants doivent suivre leurs propres rythmes et stades de développement. Les principes spencériens et piagétiens de la réaction volontaire et de la coopération spontanée ont été intégrés comme respect de la loi évolutive et intellectuelle du développement, mais aussi comme respect de la loi morale garantissant un certain laisser-faire socioculturel évinçant les principes hétéronomes de l'action éducative. Ceci explique probablement la difficulté d'intégrer pleinement la philosophie de Vygotski dans les écoles du XXIe siècle. Selon la perspective hégélienne, la société est plus que l'égoïsme individuel :

> La société est le lieu de formation de la conscience universelle, de l'entendement, lieu où l'homme naît comme tel pour l'homme, où, ainsi, « l'homme vaut parce qu'il est homme, non parce qu'il est juif, catholique, protestant, allemand, italien, etc. ». L'*école* est précisément cette institution proprement *sociale*, nullement

[849] *Ibid*., p. 41.
[850] Selon Piaget, l'apprentissage par concepts et jugé trop abstrait dans l'éducation nouvelle. Il est dit non naturel (l'enfant doit expérimenter les rapports naturels avant d'en faire l'acquisition abstraite) et demeure difficile à acquérir si l'on respecte le développement naturel des enfants. Cependant, ces apprentissages sont jugés essentiels dans la zone de développement proche de Vygotski.
[851] Le principe même de l'autonomie naturelle fait en sorte que les enfants suivent leur morale selon les réactions spontanées des collègues. Apprendre les règles de la morale est contraire à l'apprentissage des principes et à la maturité de l'enfant qui ne fait que répéter ce que nous lui demandons d'apprendre.

> étatique, que l'État doit veiller à protéger et promouvoir comme le lieu privilégié où l'esprit absolu lui-même vient s'éduquer en vue de son accomplissement, en se fortifiant dans l'élément pensant de la scientificité. Bref, pour Hegel, *le lieu essentiel des droits de l'homme, c'est l'existence sociale en tant que telle : les droits de l'homme, en leur signification réelle, sont des droits sociaux*[852].

L'école moderne de Hegel fait donc de la solidarité une valeur essentielle, mais elle reconnait aussi le respect des libertés individuelles. La modernité voit ainsi émerger une philosophie des droits de l'homme, comme reconnaissance des conditions individuelles d'existence, mais dans des contextes toujours sociaux et limitant cette même liberté individuelle par principe, soit au nom d'une éthique abstraite absolue de l'être-au-monde. Chez Hegel, le concept de l'éthique universelle sert de guide, il constitue « les lignes directrices qui nous conduisent à travers la multiplicité variée des phénomènes et le jeu incertain des sentiments »[853].

Comme pour Kant, nous analysons avec Hegel un certain ordre explicatif sur la nécessité de soutenir l'attention de l'enfant et les obligations de diminuer les distractions dans un contexte scolaire. C'est bien le nœud d'un problème récurrent, maintenant induit par l'iPad, que nous pensons pouvoir réguler plus efficacement avec les psychotropes. Nous transformons la « discipline » par le médicament dans un abandon des devoirs et des responsabilités adultes. Ce rejet des mécanismes de l'autorité mène par ailleurs au sentiment souvent ressenti par les enfants d'être laissés à eux-mêmes. L'école d'aujourd'hui ne satisfait pas les enfants, même si elle prétend rechercher avant tout leur satisfaction. Analysons cette posture opératoire avec Hegel avant de poser sociologiquement les trois grands fondamentaux de l'éducation dans l'Histoire :

---

[852] Bourgeois, *Philosophie et droits de l'homme*, *op. cit.*, p. 92.
[853] Bourgeois, « Introduction : la pensée pédagogique de Hegel », *op. cit.*, p. 41.

> Si « l'enfant est, en soi, un être libre », sa liberté n'est précisément, d'abord, qu'en soi, et sa réalisation n'est pas possible sans la négation, par la discipline, de la forme naturelle – non libre – suivant laquelle elle existe initialement. Ne pas vouloir contrarier les enfants, en particulier dans leur désir impatient de partager précocement les plaisirs et distractions des adultes, raisonner avec eux pour obtenir, par la persuasion, leur consentement à telle ou telle mesure, pratiquer, comme principe de l'éducation, la seule bonté elle-même identifiée au choix d'une pédagogie attrayante, celle du jeu, c'est apparemment aimer ses enfants, mais – sans parler du fait « qu'il est plus facile d'aimer les enfants que de les élever » – c'est sans doute aussi, pour les parents, penser d'abord et surtout à leur propre « commodité »[854] !

L'appel du héros n'est pas étranger à cette situation de relâchement. En fait, il semble que plus la crise de l'autorité, de la discipline et des sentiments moraux s'intensifie, plus les besoins du jeu comme moyen éducatif prennent le pas sur la verticalité des liaisons intergénérationelles. Ce que nous rencontrons alors, c'est le besoin de normaliser le corps sans comprendre une nature humaine en mouvement. L'autorité réclame un ensemble de règles et de la rigueur plus que des sanctions et autres formes punitives (souvent inconstante et inconsistante sous des formes plus procédurales que morales). Pour Hegel, « l'erreur laxiste est plus grave que l'erreur répressive »[855]. Le laxisme éducatif « identifie la liberté à son moment naturel »[856]. Ce moment naturel est gouverné par les caprices du libre arbitre et il « ignore la fécondité du négatif – qu'on l'entende à la manière kantienne, comme résistance, ou, à la manière hégélienne elle-même, comme aliénation »[857]. Nous avons montré que le laxisme éducatif, de Spencer à Piaget, produit dans les institutions scolaires un besoin nouveau de contrôle sans la prise de position symbolique. Pour le dire autrement, ces dérives technocratiques produisent des violences institutionnelles inédites. Au sommet de ce non-sens et de cet effet de rupture entre les générations, nous rencontrons l'abandon relatif de la position autoritaire délaissé au profit d'un contrôle biomédical détenant ses propres

---

[854] *Ibid*., p. 38.
[855] *Ibid*., p. 39.
[856] *Ibid*., p. 37.
[857] *Ibid*.

codes et ses propres finalités productrices de significations nouvelles : instabilité, fragilité, déviance, anormalité, vulnérabilité, anxiété.

Comme réponse possible à Spencer et à sa réduction des fondements poétiques et littéraires, Hegel pense avant même la naissance de cet évolutionniste qu'il importe « de confier à des gymnases pratiques la préparation utilitaire spécialisée, absolument indispensable, à la vie professionnelle, et d'en libérer les gymnases humanistes […], dont la "spécialité" est d'éduquer l'homme à une existence universelle »[858]. Au nom de la science et de la pratique empirique, l'abandon des humanités ne fait pas de sens aux yeux de Hegel. Il importe de séparer des gymnases pratiques et des gymnases humanistes. Devant tous les besoins et les désirs individuels égoïstes, Hegel réclame un devoir de résistance des maîtres pour contrer et protéger l'école comme lieu de la culture et de la société.

Indiscutablement, la richesse des écrits kantiens et hégéliens renvoie toujours à notre époque le langage de la responsabilité et du devoir. En respectant l'esprit de ces philosophes, il convient au moins de les lire et de les comprendre avant de les enfermer dans une pensée qui ne fut pas la leur. Le rapport pratique n'est pas celui de la culture, car « un homme cultivé – déclare Hegel – n'a pas, en fait, borné sa nature à quelque chose de particulier, mais, il l'a, bien plutôt, rendue apte à tout »[859]. Nous pensons aussi que c'est à cette condition morale et langagière que nous redonnerons toute sa puissance à l'acte d'éduquer face à la nécessité de recevoir. Il ne faut pas perdre de vue que pour Kant comme pour Hegel, l'enseignement doit devenir un service exclusivement public – l'éducation privée est pour Kant le fait de la famille, non pas le fait d'une société qui a la responsabilité d'instruire et de former de futurs citoyens.

---

[858] *Ibid*., p. 48.
[859] *Ibid*., p. 56.

## 10.2 Les trois fondamentaux de l'éducation

Nous pouvons maintenant faire ressortir trois fondamentaux de l'éducation dans l'histoire moderne : le langage, les liaisons symboliques et les processus culturels. Il est tout à fait possible de comprendre cette perspective comme un universel symbolique porteur de médiations multiples au sens où Freitag l'entend. Ces médiations sont nécessaires et se transforment dans l'intégration dynamique de tout sujet à un monde déjà institué, à la fois symbolique et langagier, admettant les contingences, mais non déterminé[860].

1. Le premier élément fondamental implique qu'il y a au-dessus de toutes les médiations vécues, celle de la condition langagière s'imposant toujours entre l'enfant et le monde adulte. Avec Freitag et Vygotski, la place accordée au sens et aux significations de l'existence par la parole et le mot domine toujours de manière *apriorique* le traitement grammatical et lexical (soit le formalisme linguistique). Ce n'est pas que la communication comme « conceptualisation » et « réalisation » de l'*Idée* n'est pas significative, plutôt qu'il ne s'agit que de l'un des moments constitutifs de la signification : « Par caractère conceptuel ou symbolique du langage (des mots, des expressions), je veux désigner cette capacité du langage de représenter non directement des choses (des sujets, des actions, des relations…) ni même des "classes de choses", mais des *idées*. C'est alors dans la nature des idées et dans les relations qui y sont impliquées que se dévoile la nature du langage »[861]. Ces liaisons symboliques et langagières forment l'essence de tout émerveillement ou de tout désenchantement. Le langage permet l'intégration et les liaisons entre le développement individuel et l'esprit de la totalité sociale incarné dans l'institution. Il incombe à chacun de se rendre libre

---

[860] Voir sur ces enjeux phénoménologiques et sociologiques Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », *op. cit.*
[861] *Ibid.*, p. 26.

par une soumission volontaire à des règles et à des principes d'ensemble comme rapport hétérogène constitutif de la personne et de ses droits[862]. L'idée n'est pas de contraindre pour exercer la contrainte, mais de se servir des leviers du langage pour façonner et « émonder » la nature de l'enfant. Le langage, plus que le formalisme communicationnel, est l'instrument privilégié de l'instruction. C'est d'ailleurs l'un des grands développements des théories du langage d'admettre une « référence distanciée à des contextes existentiels singuliers »[863]. L'absence d'un objet observable et le recours à l'imagination seraient les maîtres mots de l'énonciation et de l'interprétation *eidétique* du monde des représentations communes et langagières :

> Le positivisme et le scientisme qu'il enveloppe nous ont habitués à tenir l'imaginaire pour nul et l'absent pour inexistant. Comment l'inexistant pourrait-il faire l'objet d'une science ? Il n'y a pas de science de l'imaginaire. On peut cependant, dès lors qu'ils ont une existence sémiotique, prendre au sérieux et définir le mode d'objectivité des objets absents, même si cette réalité inclassable ne peut être élevée ou abaissée au rang de fait positif[864].

C'est ce que nous voulons signifier par les termes d'émerveillement ou de désenchantement. L'école, c'est le lien symbolique qui unit l'enfant à un monde pouvant être à la fois proche et lointain. Il apprendra à ne pas se sentir seul même dans la solitude, puisqu'il y a toujours du social et du langage dans l'individu solitaire.

---

[862] Freitag rejoint selon nous le propos vygotskien invitant à penser au-delà du formalisme logique : « Je partirai ici de l'idée que les théories contemporaines des signes, de la signification, de la communication et de l'information ne sont pas des théories du symbolique parce qu'elles en "déconstruisent" *a priori* l'objet dans leurs tentatives de formalisation ». *Ibid*.

[863] *Ibid*., p. 27. Voir également Jean-Paul Bronckart, « La culture, sémantique du social formatrice de la personne », dans François Rastier et Simon Bouquet (*sous la dir*.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF, 2002, p. 175-202 ; Clifford Geertz, « Culture, Esprit, Cerveau », dans François Rastier et Simon Bouquet (*sous la dir*.), *Une introduction aux sciences de la culture*, *ibid*., p. 229-241 et François Rastier, « Anthropologie linguistique et sémiotique des cultures », dans François Rastier et Simon Bouquet (*sous la dir*.), *Une introduction aux sciences de la culture*, *ibid*., p. 243-267.

[864] Rastier, « Anthropologie linguistique et sémiotique des cultures », *op. cit*., p. 267. L'auteur reprend ensuite Canguilhem lorsqu'il affirmait : « La pensée n'est rien d'autre que le décollement de l'homme et du monde qui permet le recul, l'interrogation, le doute (penser, c'est peser, etc.) devant l'obstacle surgi. » *Ibid*.

2. Le second élément fondamental de l'éducation nous indique que les développements individuels et sociaux sont liés dans l'expérience partagée du monde. La reconnaissance des individus et de leurs droits, comme l'a bien vu Durkheim, vient, non d'un détachement de ceux-ci à la société, mais bien, au contraire, d'un état de civilisation avancé des sociétés permettant de fonder l'autonomie de l'individu comme un rapport nouveau à la liberté instituée dans chacun au nom de tous. Vygotski traite également du développement ontogénétique comme d'un développement rendu dépendant du social par la « fécondité de la négation » réitératrice de la liberté véritable. La liberté est un fait de culture. Le sens est apporté et porté par les pratiques et les échanges. L'école incarne cet esprit dans ses rapports institués en refusant de se fragmenter face aux pressions d'individus égoïstes gouvernés par leurs pulsions. Selon Freitag, il ne saurait y avoir de rapports symboliques ni de langages sans sociétés et sans un référent extérieur au sujet :

> Mais dans un cas comme dans l'autre [substantialisation du langage – « le sujet est parlé par le langage » – ou substantification du sujet – « le sujet produit le sens en contexte »], c'est la nature ontologique-existentielle *dialectique* du symbolique qui est méconnue, à savoir qu'il n'est de structure symbolique, exerçant son emprise signifiante sur les sujets et sur leurs rapports au monde (à autrui et à eux-mêmes) que dans la mesure où elle est sans cesse fécondée et vivifiée (rendue vivante et réelle, actualisée) par les sujets qui agissent réflexivement à travers elle dans leur « liberté », et qu'inversement, il ne peut exister de sujet synthétique d'actes symboliques, reconnu comme tel par autrui, que dans la mesure où des « êtres » déjà doués de sensibilité et de conscience entrent dans le langage et dans l'expérience symbolique pour y trouver l'unique mode de surplomb et l'unique lieu de reconnaissance à partir duquel leur pure *singularité* « biologique » ou « psychologique » se constitue et s'élève en *identité*, ayant valeur transcendantale ou apriorique pour eux-mêmes et pour autrui[865].

[865] Freitag, « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », *op. cit.*, p. 29. Freitag écrit : « Dès lors, le sujet est bien un "moment de la structure", et la structure est bien le "mode déterminant de la constitution du sujet", mais la structure et le sujet dont il est question ici ne sont pas des réalités positives, autoconsistantes, substantielles : ce qui *est* vraiment, c'est l'*existence* vive du rapport lui-même, qui ne se tient dans l'être qu'à se reproduire sans cesse en actes, actes qui de leur côté ne peuvent s'accomplir qu'en elle, significativement. » *Ibid*.

Rejoignant Hegel, Freitag affirme que l'individu est plus que chair et os, et qu'il est plus qu'un rapport sensori-moteur fait de réflexe et d'instincts. Il se comprend et est symboliquement reconnu comme personne dotée d'une identité. Cette avenue ontophénoménologique propose que l'on puisse interpréter et comprendre autrement que sous une forme positive (paramétrée, calculée) les actions des sujets. Il ne saurait y avoir non plus d'identité sans sociétés et sans les rapports interhumains. Les actions ne se posent jamais dans le vide de l'existence, puisque celle-ci est d'abord expérience vécue, mais également expérience interprétée et comprise collectivement dans son inscription symbolique et langagière. Si les perceptions sont des illusions, dans le sens piagétien, ces illusions parlent le langage du sens commun et prennent place dans une véritable *dialectique* des moments et des actes (pratiques, langagiers) constitutifs du sujet. C'est cet aspect du langage qui a échappé à la théorie de la connaissance de Piaget. L'aspect dialectique des rapports humains comme négations synthétiques créatrices du réel s'ancre dans l'acte symbolique lui-même.

3. Le troisième fondamental de l'éducation s'explique par une liaison immanente et permanente de la personne comprise à la fois comme objet de la nature et comme objet de la culture. C'est-à-dire comme incarnation d'une conscience partagée et transcendantale dans sa totalité à la fois abstraite et concrète. Tort utilise le ruban de Moebius pour illustrer le propos : on ne quitte jamais vraiment la culture lorsque l'on traite de la biologie ou de la nature. La nature ne détermine pas le sujet à venir et ses conduites. Ce troisième fondamental est donc aussi celui des mécanismes de l'autorité et des rôles de l'intervention sur le développement et les apprentissages scolaires de l'enfant. Comme l'écrit Geertz, la culture et l'esprit ne se réduisent pas dans l'organique : « Nos cerveaux ne sont pas dans une cuve, mais dans nos corps. Nos esprits ne sont pas dans nos corps, mais dans le monde. Et quant au monde, il n'est pas dans nos cerveaux, nos corps ou nos esprits : il les contient, comme il le fait des dieux,

des verbes, des rochers, de la politique »[866]. Les trois fondamentaux de l'éducation sont en fait ceux du langage, des liaisons symboliques et des processus culturels permettant la socialisation. Ces trois fondamentaux se recoupent dans l'existence pour ne produire qu'une seule réalité.

Le commentaire de Geertz nous ramène au début de notre thèse lorsque nous abordions à la section 1.1, avec Canguilhem, la question du monstrueux et de la folie pour montrer que le positivisme est une philosophie de la vie organique n'admettant pas la variabilité du vivant sans chercher à la contrôler. En reprenant Goya sur le monstrueux, Canguilhem écrit que « [l]e sommeil de la raison enfante des monstres ». Il précise que l'on comprend souvent ce commentaire de Goya : « sans se demander assez, compte tenu précisément de l'œuvre de Goya, si par enfanter on doit entendre engendrer des monstres ou bien en accoucher, autrement dit si le sommeil de la raison ne serait pas libérateur plutôt que générateur des monstres »[867].

D'une transformation à l'autre, l'école du XXIe siècle prétend « dépasser » formellement ces trois fondamentaux de l'éducation sans comprendre la part idéologique qui sous-tend le discours. Il faut se demander si la posture « positiviste » dans les milieux scolaires engendre ou accouche des monstres. Une première réponse est donnée avec Canguilhem et Vygotski, puisque le pathologique, c'est du normal empêché ou dévié. C'est bien ce que Vygotski entend montrer dans sa tentative de sortir la psychologie d'une aliénation individuelle et formaliste, gouvernée par l'esprit technique des tests de conditionnement ou d'intelligence. Les nœuds de la nature sont souvent dénoués par l'éducation et la culture. Dans l'épreuve de réalité, pour le dire avec l'esprit freudien, il doit y avoir prise de conscience pour ne pas favoriser en bout de course un retour du refoulé qui n'aura d'égal que la violence du moment vécu sous

---

[866] Geertz, « Culture, Esprit, Cerveau », *op. cit.*, p. 231.
[867] Canguilhem, « La monstruosité et le monstrueux », dans *La connaissance de la vie*, *op. cit.*, p. 228.

ses prétentions de contrôle au nom d'un maintien de droits égoïstes érigés comme autant de privilèges naturels. Disons, encore avec Marx, que l'homme a droit à la propriété, mais qu'il ne doit jamais lui-même devenir propriété, sans quoi il devient réifié.

## 10.3 L'autorité ou le contrôle : l'épreuve de réalité

Deux grands problèmes limitant la démocratisation scolaire sont alors ressortis de notre recherche : la médicalisation des enfants à partir de difficultés ou de troubles d'apprentissage, puis les usages intensifs d'outils-TIC dans les classes. Somme toute, ces deux problèmes – la médicalisation des conduites et la gestion-formation du numérique – réitèrent de vieux débats entre l'acquis et l'innée, entre la Nature et la Culture en tentant de tout ramener à des structures génétiques et neurophysiologiques.

Le paradigme neuropédagogique n'est pas le paradigme psychiatrique, et, malgré un semblant d'ententes et de cohésions, une séparation nette apparaît lorsque la psychiatrie puise ses « preuves » génétiques ou ses bio-indicateurs par l'entremise de l'imagerie médicale fonctionnelle ou d'un mythe du gène (de l'inattention, de la violence [depuis Lombroso], de la dépression, etc.). Cette nouvelle normativité produit un autre sens de la vie consciente et inconsciente. Elle permet d'établir, au moins à l'aide de deux mécanismes, une nouvelle anthropologie à partir de la nature cognitive et affective propre à l'humain. D'abord, cette technoscience devient le parfait avatar des programmes politiques pour un monde connecté, inclusif et plus performant. Ensuite, cette pratique de laboratoire rentre de plus en plus dans les classes, même si nous n'en sommes qu'au début, et qu'en analysant le fonctionnement du cerveau, elle affirme pouvoir transformer l'enseignement, les pédagogies et notre compréhension du fonctionnement du cerveau de l'enfant. Il y a de fortes chances pour que ce qui n'est

encore que des prétentions de scientifiques devienne des projets politiques à part entière. Les processus sont déjà en train de se mettre en place par des politiques ciblées. Nous proposons ici une analyse critique de cette réalité technoscientifique, qui, si elle se met en place, transformera l'école dans ses rôles, dans ses fonctions, dans ses structures, ce qui ne manquera pas d'affecter le corps enseignant, les enfants et les familles.

Ce n'est pas exagéré d'affirmer que les pratiques de la neuropédagogie représentent un modèle dystopique dangereux pour lequel le cerveau de l'enfant devient un objet permanent de l'analyse techniciste. Une part importante de ces analyses relève d'interprétations de résultats et considère comme une réalité cérébrale ce qui n'est qu'hypothèses répétées jusqu'à ce qu'on n'interroge plus les références et les besoins scientifiques de la démonstration. C'est ce qu'expliquent le sociologue Laval et le philosophe Blay en France. Ce nouveau paradigme veut aussi fournir une nouvelle définition de la nature humaine : « Cette application des neurosciences et, plus généralement, des sciences cognitives à la pédagogie n'est pas séparable d'un mouvement d'ensemble, tout à la fois académique, politique et médiatique. Il semble même que l'on ait affaire à l'un de ces grands surgissements épistémiques ou à l'une de ces ruptures paradigmatiques qui conduit à un changement du visage de l'homme ou de la nature »[868].

Il faut se rappeler comment Spencer, déjà, a introduit au XIX^e^ siècle, en psychologie, le concept d'intégration annonçant le mouvement actuel qui s'inscrit assurément dans l'histoire des postures naturalistes : « [l]es formes de l'intelligence résultent d'une spécialisation de l'appareil neuromusculaire qui est "l'agent spécial de la vie psychique" »[869]. Spencer pense en bon phrénologue que « [l]a localisation des

[868] Blay et Laval, « Introduction », dans *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, *op. cit.*, p. 11.
[869] Dupont, « Réflexe, instinct et intégration nerveuse chez Spencer », *op. cit.*, p. 133.

fonctions n'est qu'une conséquence de la différenciation et de l'intégration, c'est-à-dire de l'évolution »[870]. Mais aussi, il « cherche à donner une base physiologique centrale à l'automaticité inconsciente »[871]. Dupont sépare le Spencer philosophe, du Spencer scientifique et du Spencer psychologique dans le but de montrer comment la fortune de certains de ses concepts ont permis de mettre en place des pratiques et des conceptions nouvelles sous le principe de sa loi générale de l'évolution.

> Le terme d'intégration a été employé par Spencer pour désigner l'établissement d'une interdépendance étroite entre les parties d'un être vivant, ou entre les membres d'une société. C'est une production d'ordre, de cohérence, de solidarité. Spencer l'utilise même pour caractériser la formation des sociétés, du langage, des techniques, de la science elle-même : « La science est devenue plus intégrée, non seulement parce que chaque division se compose de théorèmes mutuellement dépendants, mais parce que les différentes divisions sont mutuellement dépendantes, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent étendre leurs recherches propres sans le secours des autres »[872].

Pour Spencer, la mécanique propre à l'univers et aux sociétés est régie par des rapports de forces. De son point de vue mécaniste, la matière se concentre, et plus elle se concentre, plus les mouvements internes se stabilisent. C'est ce qu'il nomme l'intégration, et ce concept s'oppose « mécaniquement » à la dissolution. Le moteur des changements, c'est la force, mais dans les sociétés industrielles, c'est la concurrence qui produit ce même mouvement stabilisateur croissant à la fois en volume et en efficacité. Dans le système spencérien, « l'intégration forme donc aussi un couple avec la différenciation, toute différenciation devant s'accompagner d'intégration et réciproquement »[873]. Chez Piaget, à partir de l'assimilation, « l'intégration est incorporation d'un élément nouveau à un système psychologique antérieurement constitué, l'expérience nouvelle s'adaptant au tout de l'expérience passée de l'individu

---

[870] *Ibid*.
[871] *Ibid*., p. 135.
[872] *Ibid*., p. 137.
[873] *Ibid*., p. 138.

est transformée par celle-ci, et forme avec elle un nouveau tout »[874]. Enfin, à partir de ces conceptions évolutives, une certaine psychologie fonctionnelle a pu être construite sur les bases d'une physiologie fonctionnelle :

> On a ainsi déjà eu l'occasion de noter que la loi de la dissolution affirmée par Ribot à propos des troubles de la mémoire ou de la volonté se réfère, par l'intermédiaire des travaux de Jackson en physiologie cérébrale, aux principes les plus généraux de l'évolutionnisme. D'autre part, la conception spencerienne [sic] de l'évolution psychologique comme extension croissante dans le temps et dans l'espace des rapports entre les organismes et leurs milieux peut être considérée comme le point de départ de la psychologie génétique des notions intellectuelles. Enfin, on peut encore porter au crédit de Spencer la présence plus ou moins développée dans sa psychologie de presque toutes les grandes directions de recherches de la psychologie de l'évolution : l'étude comparative des animaux ; l'étude comparative des êtres humains vivant dans des sociétés conçues, à tort ou à raison, comme réalisant dans leur diversité une loi d'évolution ; et enfin l'étude de l'enfant comparativement à l'adulte[875].

Piaget reconnait dans *Sagesse et illusion de la philosophie* cette influence centrale de Spencer sur ses principales conceptions :

> Quant à moi, les progrès que je faisais grâce à [Reymond] en épistémologie me poussaient à considérer (ce qui était d'ailleurs dans ma ligne antérieure), après une étude sur l'épistémologie de la biologie comme science, un travail de plus longue haleine sur la théorie de la connaissance en général, mais envisagée sous l'angle biologique : autrement dit, une tentative du type Spencer, mais dégagée

---

[874] *Ibid*., p. 139.

[875] Ducret, *Jean Piaget savant et philosophe*, *op. cit*., p. 509. Nous supposons ici que les influences de Spencer sur la pensée et sur les conceptions de l'intégration et de la dissolution conduisent indirectement à la conception neurobiologique de la plasticité du cerveau dans son acceptation fonctionnelle actuelle, puisqu'il s'agit toujours de variations et d'évolutions infinies résultant des interactions entre le sujet et son milieu. Il semble qu'en centrant l'attention sur le cerveau et ses zones fonctionnelles, nous ne faisons que réitérer les vieux principes mécaniques de l'association des fonctions en vue d'une plus grande efficacité d'interaction et d'intervention à la fois sur le milieu, mais aussi sur l'individu. Ce rapport cerveau-apprentissage respecte alors en tout point les prétentions spencériennes d'un contrôle individuel des fonctions selon la constitution de chacun et de sa capacité à l'adaptation.

> de sa perspective empiriste et mise au point quant à nos connaissances actuelles en épistémologie et en biologie[876].

Reconnaitre les influences n'implique pas qu'il n'y ait pas eu originalité théorique ou méthodologique chez les poursuivants de l'évolutionnisme spencérien. Il s'agit d'une inscription complexe dans le monde de la connaissance et nous avons vu comment ces inscriptions orientent les approches et leur portée dans des dynamiques complexes.

La neuropédagogie actuelle individualise et localise les performances cérébrales. Canguilhem écrit dans *La Formation ou concept de réflexe* qu'« [u]ne civilisation industrielle cultive plutôt la réaction réflexe, alors qu'une civilisation agricole cultive plutôt la réaction lente ou différée »[877]. Nous sommes d'avis que cette question du réflexe en physiologie ou celle de la plasticité du cerveau en neurologie respecte une fonctionnalité des discours inscrits dans des contextes culturels. De plus, il s'agit de productions en laboratoire plus que de créations réalisées en milieux scolaires, puisque la plasticité comme phénomène n'est pas une réinvention du cerveau plus qu'une production de significations normatives appropriées à une volonté de comprendre les fonctions neurologiques et cognitives dans leurs interactions, ce qui permettra éventuellement l'intervention :

> Ce n'est pas là une sorte d'inversion ludique, car G. Canguilhem a su montrer, lui aussi, que les techniques physiologiques ou même médicales de mensuration ou d'évaluation objective ne se bornaient pas à indurer des paradigmes sociaux, mais relevaient d'une « épistémè » de contrôle et d'uniformisation, en quoi, d'ailleurs, il annonçait en quelque sorte les analyses de Michel Foucault (*Naissance de la clinique*)[878].

---

[876] Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, *op. cit.*, p. 15.
[877] François Dagognet, « Qu'est-ce que la physiologie selon Canguilhem ? » dans *Actualité de Georges Canguilhem. Le Normal et le pathologique*, *op. cit.*, p. 88.
[878] *Ibid.*, p. 89.

En tant que nouvelle logique de détermination du vivant, la neuropédagogie ne reste pas dans les laboratoires pour mener ses expériences tout comme la psychiatrie est sortie de l'asile pour étendre ses perspectives de la normalité psychique et comportementaliste au plus grand nombre. Le terrain d'expérimentation est celui de l'école et tous les enfants deviennent les objets disponibles de la neuropédagogie. En effet, il ne s'agit plus de comprendre le développement contrarié, mais bien de comprendre tous les types de développements dans leurs variations. Reste que l'hypothèse de la mesure « parfaite » des activités neurologiques dans le but de comprendre et d'agir n'est pas réelle, encore à ce jour, mais hypothétique. Dagognet explique que l'on rencontre alors le danger de prendre pour des conclusions ce qui n'est qu'hypothèse mécaniste. La physiologie sur laquelle est basée la neuropédagogie, se doit d'isoler d'abord,

> mais, dans la mesure où elle détache, elle s'empêche de comprendre l'intégration, à laquelle finalement elle revient. Il nous plaît de noter que cette dernière hypothèse s'accorde avec les conclusions du *Normal et [du] pathologique* : les précisions fonctionnelles ou même quantifiées ne peuvent pas valoir, dans la mesure où il convient de les rapporter toujours à un organisme en débat avec son milieu[879].

Avec la neuroscience, il est question de morale et d'inscription culturelle, puisqu'« [a]pprendre à bien se servir de son cerveau pour réussir à l'école, pour mieux travailler en entreprise, pour mieux décider en matière d'économie financière et choisir en politique, tels sont les bénéfices que l'on serait en droit d'attendre des neurosciences appliquées »[880]. Dans le domaine de l'éducation comme dans celui du travail, les promesses d'une efficacité accrue deviennent corrélatives d'une meilleure connaissance et d'une meilleure gestion de son cerveau. C'est en ce sens qu'il y a volonté de production de nouveaux rapports normatifs. L'imagerie des circuits

---

[879] *Ibid*., p. 90.
[880] Blay et Laval, « Introduction », *op. cit*., p. 13.

neuronaux « rendus visibles grâce aux variations de couleur des zones activées du cerveau permet d'apporter quelque vérité sur les opérations de calcul, de jugement ou d'apprentissage que l'on veut étudier »[881]. Cette preuve par l'image pose des problèmes méthodologiques, expliquent Blay et Laval, tels que « la transposition des résultats obtenus en laboratoire à des situations et des environnements sociaux et institutionnels »[882]. Ce qui se fait aujourd'hui en milieu scolaire, et les promesses qui accompagnent ces pratiques « computationnelles » pour une éducation sous l'horizon 2030 s'enracinent dans des perspectives cherchant à établir, comme l'expliquent à nouveau Blay et Laval, une nouvelle réalité politique et scolaire :

> La neuropédagogie occupe une place privilégiée dans la constellation neuropolitique du fait du rôle central que les neurosciences accordent aux fondements biologiques de l'apprentissage. Pour le dire vite : la « mise en visibilité » des mécanismes cérébraux et l'hypothèse de la plasticité relative du cerveau se conjuguent pour présenter *l'apprentissage* comme le moyen de résoudre de nombreux problèmes qui se posent aux individus, aux institutions publiques, aux entreprises privées, aux collectivités. Ces problèmes se ramènent au manque de performance de l'activité cérébrale du fait de « mauvaises stratégies » éducatives et d'un déficit environnemental qui entrave les processus d'apprentissage[883].

C'est comme si les échecs de régulations des sociétés et ses injustices autorisent les neuropédagogues à lorgner du côté de la science appliquée pour assurer une prise en charge des individus sans les sociétés : c'est le cerveau comme organe de l'activité qui est central aux analyses. Deux raisons rendent pensables ces transformations en éducation : la plasticité du cerveau comme fondement physiologique « solide à l'idéal d'éducabilité universelle et un mode de réalisation pratique de "l'égalité des chances" », ainsi que le prestige d'une véritable « connaissance scientifiquement exacte

---

[881] *Ibid*., p. 14.
[882] *Ibid*.
[883] *Ibid*., p. 15.

du processus de connaître »[884]. Dans ce processus d'incrémentation par la mesure, la lutte politique et concurrentielle entre les États (le *Human Brain Project* en Europe, la *Brain initiative* d'Obama en 2013, etc.) devient une *Brain war* : « le cerveau sera la principale force économique dans un monde globalisé. On ne peut donc séparer les luttes compétitives autour de la recherche scientifique […] et la quête d'efficacité de l'enseignement en vue de fournir à l'économie les "meilleurs cerveaux" »[885]. Dans ce cadre politique et éducatif, c'est au niveau du neurone que se « joue l'efficacité du système scolaire, ce qui appelle des mesures personnalisées, et non plus des mesures générales qui seraient vouées à l'échec »[886]. Ces nouveaux réductionnismes se mettent en place autour d'une mise en concurrence des aptitudes et du corps morcelé dans les zones corticales.

Cet appel aux technosciences serait dû aux échecs répétés des politiques publiques dans leur capacité à réduire les inégalités et les injustices collectives. L'école est l'élément phare de cette transition. Cette constatation d'un refus de comprendre les limites inhérentes aux sociétés humaines conduit désormais à la médicalisation des conduites et à une mécanisation des apprentissages à l'aide des outils numériques. L'association des intérêts se réalise entre « neuroscience et médias numériques, ce qui fait de la technologie le terme médiateur qui met en communication l'étude du cerveau et les techniques d'apprentissage, avec pour arrière-fond l'idée de créer des environnements éducatifs personnalisés, flexibles et innovants supposés permettre à chaque cerveau de se développer à son rythme »[887]. Il a été possible de comprendre dans les chapitres précédents comment les discours récents de l'UNESCO, de l'OCDE, de la Commission européenne, du CSE et de Karsenti s'inscrivent dans cette orientation politique d'une « gouvernementalité » programmée dans les pratiques de gestions et de

---

[884] Laval, « Le virage neuronal de l'éducation », dans *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, *op. cit.*, p. 24-25.
[885] *Ibid.*, p. 27.
[886] *Ibid.*, p. 29.
[887] *Ibid.*, p. 30-31.

contrôle des affects. Ces groupes parlent d'une transformation inévitable de l'école pour assurer à chacun une égalité des chances dans un monde à venir. S'opère ensuite dans ce moment singulier de la nécessité programmatique et d'une volonté de contrôle des fonctions d'apprentissage et des compétences, pour le dire avec Laval, une association utilitaire entre les termes d'équité et de performance :

> Si les nouvelles politiques éducatives fondées sur le cerveau dépolitisent et désociologisent la question de l'échec scolaire, comme on a pu le dire avec raison, elles restent liées à un certain nombre de présupposés et d'objectifs anciens propres aux politiques néolibérales, notamment la priorité des « compétences » (*skills*) sur les connaissances et la différenciation de l'« offre scolaire » par la plus grande liberté donnée aux établissements et à leur équipe dirigeante. Ainsi, les institutions éducatives nord-américaines, tout comme l'OCDE, ont très tôt articulé la problématique de l'« équité » à celle de l'« excellence », de sorte que les recherches neuronales en éducation sont venues tout naturellement s'inscrire dans le paysage idéologique du néolibéralisme[888].

Les visées et les techniques neuropédagogiques sont utilisées dans les politiques publiques, en neuromarketing, en neuropolitique, en neuroéconomie, où les outils-TIC en modélisent les échanges et les règles d'efficacité. Ces modèles s'imposent aussi tendanciellement comme une transformation quasi complète de la profession enseignante où il faut « réformer les pratiques pédagogiques et transformer l'enseignant en "ingénieur éducatif" qui, selon certains auteurs, sera appelé à jouer le rôle de "traducteur entre recherche et pratique" »[889].

Le projet de la prévention des risques, dès les premières années de la fréquentation scolaire, devient encore plus directement visible depuis les

---

[888] *Ibid*., p. 30. Par exemple, le CSE a rédigé un rapport intitulé *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*.
[889] *Ibid*., p. 32.

années 2000[890]. En nous intéressant à l'impact de ces discours sur la profession enseignante, on peut lire Laval lorsqu'il écrit sur les intentions de Dehaene : « il prêchait pour la constitution "d'une neuro-psycho-pédagogie présentée comme une science unifiée et cumulative où la liberté de l'enseignant n'est pas niée, mais tournée vers la recherche pragmatique d'un enseignement mieux structuré et plus efficace" »[891]. Cette approche affirme que les apprentissages des mathématiques, de la lecture et de l'écriture ne relèvent pas de la culture, mais des fonctions neuronales et que les problèmes de *self-control* sont en fait des dysfonctions dans certaines régions cérébrales : « Les fondements neuronaux de la dyscalculie – l'équivalent mathématique de la dyslexie – sont encore peu connus, mais l'étude des caractéristiques biologiques associées à des troubles mathématiques précis suggère que les mathématiques ne sont pas une construction purement culturelle : elles sont régies par des structures cérébrales spécifiques qui doivent fonctionner correctement »[892]. Laval s'interroge sur les conséquences de cette perspective qui traite les apprentissages mathématiques comme des fonctions innées déjà présentes chez les individus :

> Ce n'est pas l'individu qui est responsable, ce n'est pas son histoire qui importe, pas plus que son environnement, c'est son cerveau qui dysfonctionne. On voit ici que la neuropédagogie en individualisant le regard sur l'apprentissage par un mode d'observation comme l'IRMf qui désocialise le rapport aux savoirs, est susceptible de renforcer une médicalisation des apprentissages déjà bien avancée[893].

---

[890] Laval fait référence à Stanislas Dehaene, élu à la tête du Conseil scientifique de l'Éducation nationale et professeur au Collège de France. Dehaene est également titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale, membre de plusieurs académies des sciences, chevalier de la Légion d'honneur. Il est un spécialiste reconnu des architectures cérébrales de l'arithmétique, de la numération et de la lecture. Il est connu pour deux bestsellers *Les Neurones de la lecture* et *La Bosse des maths*.
[891] *Ibid*., p. 39.
[892] *Ibid*., p. 36.
[893] *Ibid*.

La neuropédagogie vise la construction d'une carte cérébrale des fonctions neuronales pour intervenir et corriger ce qu'elle considère, appuyée par la nosographie des troubles psychiatriques du DSM, comme un dysfonctionnement. L'observation permet de comprendre et comprendre permet d'agir. Cette logique d'action est très puissante. En sachant que les neuropédagogues créent ensuite des applications pour conditionner les cerveaux dysfonctionnels, on peut dire de la neuropédagogie qu'il s'agit d'une technoscience de type béhavioral.

Vygotski critique la réalité de son temps avec beaucoup d'intelligence. Si les commentaires et les analyses de ce dernier servent encore à critiquer les réalités technoscientifiques et expérimentales, c'est probablement que les façons de faire les sciences pour comprendre les réalités du développement de l'enfant n'ont pas beaucoup changé. Les formes et les moyens ne sont plus du tout les mêmes, mais le fond, lui, ne semble pas avoir bougé. Nous sommes alors confrontés sensiblement aux mêmes problèmes qu'il y a cent ans. Ce que propose la neuropédagogie, c'est un programme où la normalité cérébrale est évaluée à partir des capacités exécutrices de l'individu à accomplir une tâche sans finalités comprises, sans le projet, comme le dit Bruner. Sans soutien, sans cadre, le cerveau est évalué à « froid », dans l'état actuel des choses. L'aide viendra après, mais cette aide ne sera plus pédagogique et langagière, elle sera biomédicale, c'est-à-dire neuropédagogique.

La neuropédagogie est une monstruosité techniciste et organiciste. Ce ne sont pas les neurosciences le problème, c'est l'explication causale spencéro-piagétienne qui voit dans la programmation des fonctions cérébrales un vecteur pour transformer l'école et les moyens pédagogiques. Vygotski et Hegel comprendraient sans aucun doute ces transformations comme de nouvelles dérives formalistes produites au nom d'un progrès qui sert à contrôler les conduites individuelles et sociales. Encore une fois, l'histoire est féconde de ses enseignements, puisque l'on demande à nouveau aux institutions scolaires et au corps enseignant de se conformer à ces nouvelles

prescriptions politiques. Il semble évident que l'école numérique, celle de l'IA et de la neuropédagogie, ressemble plus à une modélisation dystopique pour le genre humain qu'à un véritable progrès utile à l'espèce.

# CONCLUSION

Nous avons montré dans cette thèse que l'évolutionnisme positiviste de Spencer a eu de nombreuses influences sur les idées et les pratiques dans les sociétés occidentales. Notre premier objectif a été d'expliquer les conceptions politiques et morales de la vie individuelle et sociale permettant à Spencer d'édifier sur les bases de la biologie évolutionniste sa psychologie et sa sociologie. Ses positions politiques l'amènent à concevoir la vie sociale comme un agrégat d'individus agissant à l'intérieur des sociétés industrielles rendues de plus en plus complexes. Cette complexification sociale oblige alors à la coopération et à la concurrence par une division accrue des tâches, des responsabilités, mais aussi des groupes humains. Dans le but d'organiser ces sociétés plus denses et plus hétérogènes, les pratiques sociales incluant l'éducation ne doivent plus être organisées par des États centralisateurs.

Selon la doctrine spencérienne, c'est la coopération volontaire, privée et la conscience pratique des actions individuelles qui représentent l'autonomie et la liberté naturelle. L'État minimal ne s'occupe que de l'administration des affaires publiques tout en assurant à chacun la sécurité de ses intérêts privés, c'est-à-dire à n'être restreint au maximum qu'aux fonctions régaliennes. Spencer divise les politiques entre la coopération intérieure et l'ennemi extérieur. Selon cet évolutionniste, la paix entre les nations passe par une concurrence mondiale mieux divisée et plus hétérogène, où chaque pays doit faire partie du mouvement global de modernisation en se spécialisant à partir des ressources humaines et matérielles présentes sur son territoire. Cette division internationale autorise tout un chacun à faire partie du progrès en échangeant des biens et des services que les autres n'ont pas. Le progrès pour Spencer est produit

dans l'instabilité de l'homogène. Plus il y a échanges et concurrences, plus il y a productions d'activités favorisant l'évolution individuelle et sociale.

Tort affirme que Spencer a produit le système philosophique le plus représentatif de l'Occident libéral depuis Marx. Le modèle évolutionniste de ce philosophe anglais, de tendance lamarckienne, accorde une importance relative au milieu comme facteur de changements. Nous sommes, en tant qu'individus biologiques, influencés par les milieux naturels et artificiels. Conscient que le mode de production capitaliste provoque des effets délétères, Spencer considère qu'il ne s'agit que d'une phase : les sociétés de types militaires, centralisées et législatives, devenant par la force des choses des sociétés coopératives, concurrentielles reconnaissant le libre droit de l'association volontaire. Dès le début de son système philosophique, Spencer s'attaque aux mécanismes de l'autorité et à l'éducation traditionnelle. Pour penser la morale appropriée au stade industriel, l'éducation doit suivre le libre apprentissage de l'enfant. Ce dernier doit apprendre les savoirs accumulés par les sociétés humaines à partir de ses expériences personnelles. L'enfant apprend toujours mieux les faits qu'il découvre plutôt que des principes qu'on lui impose. Pour Spencer, l'éducation abstraite, celle des règles et de l'obligation, n'est pas appropriée à la nature de l'enfant. Celui-ci doit apprendre à manipuler et à vivre les phénomènes physiques et biologiques pour ensuite en apprendre plus sur les principes et les lois. Spencer rejette l'autorité et l'intervention qui encadre et oblige. En valorisant les savoirs les plus utiles à la vie des producteurs, il affirme donc que l'école de demain devra permettre l'acquisition de ces savoirs par une éducation informelle. Chez Spencer, la société n'existe pas à partir de ses institutions, puisqu'il la conçoit comme un organisme. À partir de ces explications générales, nous avons posé l'hypothèse générale que nous vivons toujours dans un monde spencérien, et que les systèmes éducatifs occidentaux façonnés radicalement par l'influence du meilleur disciple de Spencer, Jean Piaget, en sont la preuve indubitable.

Cette hypothèse a ensuite mené du côté du constructivisme piagétien qui conçoit le développement de l'enfant par phases. Par exemple, le développement intellectuel permet le développement des conduites morales plus complexes. Penseur de l'éducation nouvelle, Piaget améliore la théorie spencérienne en établissant des méthodes expérimentales qui lui faisait défaut. Il est le plus grand représentant au XX$^{e}$ siècle du courant naturaliste qui admet les influences des milieux, mais toujours à partir d'une détermination biologique. Macro-acteur idéaltypique, Piaget a eu une influence durable sur les programmes éducatifs et sur la morale éducative à l'international, notamment en militant activement de 1928 à 1944 alors qu'il siégeait au Bureau international d'éducation, une branche de l'UNESCO.

Bien que notre thèse confirme le triomphe du naturalisme spencéro-piagétien en éducation, nous avons insisté sur la valeur du courant marginalisé que constitue le courant socioculturel. Ce courant représenté par le psychologue russe Lev S. Vygotski accorde une préséance au social pour aborder le développement de l'enfant. Ce sont les échanges et les interventions humaines dans la société qui permettent à l'enfant de dépasser ses limites biologiques premières. Le courant socioculturel admet que plusieurs éléments échappent à la compréhension que l'on se fait du développement, puisque le langage et les symboles sont au cœur des apprentissages et de la capacité qu'a l'enfant de s'approprier son milieu et le monde extérieur. Si l'on ne peut pas mesurer l'imaginaire et les rapports symboliques, nous pouvons toutefois nous en préoccuper en tant qu'objet sociologique en sachant très bien que ces éléments sociaux influencent le devenir ontogénétique et phylogénétique.

Le triomphe du courant naturaliste nous a poussés à vouloir comprendre pourquoi les sociétés et les écoles du XXI$^{e}$ siècle médicalisent autant d'enfants dits anormaux. Nous avons donc tenté de saisir la logique biomédicale sous-jacente aux sociétés occidentales faisant en sorte que tout doit être normé, normalisé. Les écrits de Canguilhem nous ont éclairés sur le cadre clinique du laboratoire qui n'est pas le tout

de la réalité, mais qui constitue surtout un nouveau projet normatif approprié aux sociétés industrielles : vouloir réguler et agir pour contrôler la nature. Canguilhem met, selon nous, le doigt sur l'ensemble du projet spencérien et permet de comprendre la portée de ses influences sur les pratiques de laboratoire censées fonder une science de la conduite morale sur les bases d'un contrôle dit objectif des humeurs attendues dans les sociétés contemporaines.

Conformément à notre hypothèse, on constate que Spencer a pensé les termes normatifs des sociétés industrielles qui rejettent les limites d'un passé, d'une histoire conditionnant les pratiques actuelles, ainsi que le présent au nom de l'avenir. Le rejet du temps présent est source de crises et de conflits, nous dit Kojève dans sa théorie sur *la notion de l'autorité*. Les sociétés industrielles ne font plus confiance aux mécanismes du pouvoir et aux grandes institutions. L'individu de la liberté négative n'accepte pas de se faire dire quoi faire et comment le faire. Le problème, c'est que cette liberté a été octroyée à l'enfant, à l'individu « pas encore » sujet comme l'écrit Lebrun. L'enfant vit cette liberté comme un manque, comme une perte de repères. C'est par cette association entre les théories de Canguilhem et de Kojève, notamment, que nous avons compris le côté dystopique des sciences naturalistes fondées sur le modèle du laisser-faire économique. Les crises des sociétés ne s'apparentent pas aux maladies d'un organisme. La « désubjectivation » tendancielle du sujet contemporain est une conséquence de l'égarement « positiviste » de la mesure classificatoire et clinique. Il existe une large part de démesures dans l'uniformisation quantifiée des personnalités « incomplètes ». Nous ne pouvons pas nous satisfaire de ces structures qui fragmentent le corps et l'esprit, qui normalisent sans pour autant devoir en référer à un lien intergénérationnel porteur du sens symbolique.

Alors que la psychiatrie s'occupait jadis des fous dans les asiles, on assiste à un changement radical avec la création des tests de l'intelligence (QI) par Binet et Simon. Au moment où la troisième République fait naître l'éducation de masse, les tests de

Binet et de Simon deviennent nécessaires autant politiquement que professionnellement afin de créer des catégories d'individus anormaux éducables et non éducables destinés aux nouvelles classes de perfectionnement, de services adaptés dans les termes d'aujourd'hui. Comme dans tous les tests, il y a des éléments utiles et nuisibles. Nous avons surtout tenté de comprendre dans cette thèse comment ces outils de quantification relèvent d'un projet politique et scientifique de normalisation des différences entre enfants normaux et anormaux. La réception des tests de QI aux États-Unis a plutôt servi à séparer les groupes et à produire de nouvelles considérations scientifiques pour justifier le racisme et un certain eugénisme, bien que le projet de Binet et de Simon ne fût pas d'enfermer les enfants dans leurs handicaps, mais de rendre possibles des services adaptés à leurs conditions. Reste que les mesures en laboratoire, lorsque devenues formes exclusives de compréhension, posent problème pour quiconque veut comprendre la nature dans ce qu'elle a de complexe et de variable.

Nous avons rencontré les mêmes oppositions sur le sujet de la normalité entre les naturalistes prônant l'expérimentation en laboratoire et les penseurs socioculturels. Vygotski produit dans la science de la défectologie une analyse des plus intéressantes sur la manière dont les sociétés industrielles comprennent le phénomène de la normalité. Pour ce penseur biélorusse, le normal n'existe pas. Seuls existent les critères scientifiques délimitant ce qui serait statistiquement normal et ce qui ne le serait pas. Sa pensée et celle de Canguilhem se rejoignent dans une critique virulente du besoin de classifier et de normaliser les expériences quotidiennes. Pour Vygotski, le formalisme scientifique de la psychologie clinique empêche de trouver des solutions pédagogiques appropriées afin de mettre en place une éducation et une école pouvant nourrir l'âme des enfants. Selon lui, l'instruction et la culture permettent de dépasser les limites biologiques et une pédagogie appropriée à l'état de l'enfant l'aide à développer des mécanismes de surcompensation. Contrairement à Piaget, Vygotski pense un véritable projet éducatif autour des sciences humaines et de l'art de la pédagogie. Il affirme que l'école est le terrain privilégié de la psychologie, mais pas

d'une psychologie en crise par ses manques et ses limites positivistes. La psychologie de Vygotski conçoit socialement l'état des individus dans leur milieu.

Par la suite, nous avons tenté de comprendre comment les débats scientifiques sur le développement de l'enfant se sont transposés dans des projets politiques concrets. Si Vygotski prônait l'intégration des enfants dans un cadre culturel, où tout se jouait autour de sa capacité à s'approprier sa culture pour en faire partie à part entière, les tenants victorieux du courant naturaliste imposent un autre projet pour transformer les écoles : La médicalisation des humeurs et des conduites. D'un diagnostic à l'autre, tous les enfants deviennent « enfants à risques ». Désormais, chaque enfant, même sous l'étiquette rien à signaler (RAS), reçoit son code pour obtenir des services adaptés à sa condition. Il s'agit d'un processus normalisateur dont la fonction consensuelle perpétue celle qui a été mise en place à la fin du XIX$^{e}$ siècle.

Énoncé dès les années 1980, le projet de l'éducation inclusive s'est réellement mis en place comme projet politique à partir des années 2000 avec les mêmes principes sous-jacents : observer, diagnostiquer, comprendre et agir. Les discours aux niveaux international, national et local sont sensiblement les mêmes : il faut mettre en place une éducation inclusive, moins discriminante, plus égalitaire, à la fois équitable et performante. De l'UNESCO, en passant par l'OCDE et le CSE, cette doxa se présente comme le seul axe possible pour s'assurer d'une école démocratique. Les moyens et les discours sont ceux du numérique de l'Intelligence artificielle et du psychotrope. Il ne s'agit plus d'arrimer l'école aux besoins de la société, mais de construire la société en créant la nouvelle école capitaliste. Faisant table rase du passé et du présent, c'est « l'horizon 2030 » qui justifie tous les moyens technologiques.

Pour rendre acceptable ce monde où l'« inflation des possibles » gouverne et oriente les principes, il faut alors tout miser sur les outils-TIC. C'est à travers les sciences psychiatriques et neuropédagogiques qu'on transforme l'école et la vocation

enseignante pour les rendre mieux adaptées aux réalités de demain. Les analyses répétées des fonctions cérébrales et les usages répétés des outils-TIC permettront d'atteindre de hauts standards d'excellence pour un monde encore plus concurrentiel et instable. La logique du formalisme numérique au XXI^e^ siècle ne fait que repousser des limites techniques sans jamais interroger la légitimité de ses finalités. Les processus de la socialisation ont été bouleversés en peu de temps et l'école n'arrive plus à suivre. Le corps enseignant est prié de se résigner à devenir une masse d'ingénieurs et d'intermédiaires appliquant les exigences productives de normalisation.

Pourtant, une véritable appropriation de la culture par l'enfant, dans le sens où l'entend Vygotski, suppose toujours un ascendant, une verticalité des pratiques éducatives. Pour y arriver, les projets d'instructions doivent être construits en vue d'une finalité pédagogique sensée et explicite. Il est entendu qu'entre un « pas encore » sujet et un « déjà » sujet, l'unité de l'antériorité, de l'altérité et de l'autorité vont de pair. Or, en individualisant et en désocialisant l'enfant, l'école numérique pharmacologiquement assistée « arrête » son développement en l'abandonnant dans une économie psychique égocentrique. Freiné dans son processus de subjectivation, l'enfant se trouve affecté d'un manque de liaisons symboliques. Ces égarements sont anxiogènes pour celui qui n'est « pas encore » sujet. Il faut répéter à quel point l'individu est signifiant pour lui-même seulement lorsqu'il appartient à un monde de pratiques et de subjectivités agissantes qui lui renvoient cette conscience partagée de soi dans l'autre. Le développement dialectique de la subjectivité implique le besoin de préparer la pensée à penser sans prétendre indûment que tout est déjà inscrit dans les gènes ou dans les neurones.

Les pratiques plus « pragmatiques » de la neuropédagogie sont elles-mêmes déterminées dans les limites des outils-TIC et des diagnostics du DSM américain. Ces pratiques assurent pourtant « pouvoir définir biologiquement les "outils intellectuels", les "concepts", et même les pensées, et donc par-là déterminer le contenu même de ce

qui est transmis, puisque ce qui est transmis, la culture au sens le plus large du terme, est toujours le fruit de l'activité neuronale »[894]. L'objectif affiché est de transformer l'école, les pratiques enseignantes, les contenus des formations obligatoires, en actualisant le vieux rêve de Piaget de fonder l'éducation sur les méthodes scientifiques. Mais dans le contexte des sociétés technocapitalistes du XXIe siècle, « la neuroscience risque fort de devenir une sorte de science absolue ou de savoir de tous les savoirs. Ce qui n'est jamais qu'une très vieille et très dangereuse prétention de la religion et de la métaphysique sous des habits neufs de la science et de la technologie »[895].

Contre l'invasion neuropédagogique, comment repenser le moment d'une réappropriation politique dans son idéal éducatif comme le lieu par excellence de la société ? Comment repenser l'imaginaire éducatif au moment où la « grande confusion opère, quand l'un – le fait de diriger, de décider – en vient à s'effacer au profit de l'autre – le fait de gérer au sens administratif du terme –, quand, en l'occurrence, toute notion de gouvernement disparaît au sein de la gouvernance, la question mérite d'être posée : qui pour[ra] alors pouvoir encore réellement diriger un pays » [896]? Il est aussi possible d'affirmer que l'on passe depuis la seconde moitié du XXe siècle d'une forme de gouvernement de la subordination à une forme de gouvernance de la programmation : « À la différence du plan, qui impliquait l'intervention hétéronome d'un planificateur, le programme permet de penser des systèmes homéostatiques et autoréférentiels. D'où son succès en biologie (où le programme génétique a remplacé avantageusement le plan divin), comme gestion (où il permet de faire l'économie de la figure d'un gouvernant) »[897]. Ce déplacement des mécanismes et des rôles de l'autorité va, bien entendu, trouver, rechercher même, sa légitimité dans la programmation et le calcul (les formules managériales et ses très nombreux indicateurs sont ici d'une grande utilité

[894] Laval, « Le virage neuronal de l'éducation », *op. cit.*, p. 48.
[895] *Ibid.*, p. 49.
[896] Lebrun, *La perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, *op. cit.*, p. 183.
[897] Supiot, *La gouvernance par les nombres*, *op. cit.*, p. 48-49.

pour gérer les espaces sociaux). Comment ne pas se rendre compte des dérives réelles d'un tel programme et la possibilité qu'entrouvre cette logique pour faire pénétrer la neuropédagogie dans la gestion des activités personnelles et sociales : « La philosophie du management par objectifs prétend distinguer soigneusement le temps de l'action et celui de son évaluation. La structure de l'autocontrôle qu'elle promeut est donc en principe ternaire, car elle articule : a) la fixation des objectifs ; b) l'action qui tend à leur réalisation ; et enfin c) l'évaluation de la performance accomplie, qui rétroagit sur la définition des objectifs ou de l'action menée. Mais la gouvernance par les nombres dote les indicateurs chiffrés utilisés pour cette évaluation d'un effet normatif »[898]. Cet effet normatif n'est cependant pas définitif dans l'ordre pratique de la vie sociale et scolaire. L'école du XXIe siècle demeure une arène politique et scientifique qui alimente les réflexions les plus diverses. En fait, ce que nous nommons un effet normatif fait aussi l'objet d'une interprétation par le sujet. Comme nous l'avons montré tout au long de cette thèse, les interprétations sont influencées de multiples manières par la société. Nous nous proposerons de comprendre ces écarts entre les descriptions-prescriptions politiques et les attentes des membres du corps enseignant dans le cadre de travaux éventuels menés sur le terrain des écoles québécoises.

Dans le contexte normalisateur de la neuropédagogie associée à la psychiatrie comportementaliste, on se demande néanmoins qui pourra encore enseigner et à qui enseignerons-nous ? Dans un contexte où la « dystopie économique » fait figure de principes, il importe d'entr'ouvrir un lieu de dialogue entre maîtres et apprenants sans devoir passer par le contrôle normalisateur et la reconnaissance procédurale des particularités. Soulignons avec Supiot que ce passage du règlement à la régulation s'enracine dans les usages de la quantification : « Il y a une certaine ironie de l'histoire à ce que le monde de la recherche soit ainsi victime à son tour d'un usage de la quantification qu'il a lui-même enfanté en fétichisant les symboles mathématiques, ce

[898] *Ibid*., p. 247.

qui interdit de penser leur rapport au réel dans toute sa complexité »[899]. Nous réitérons notre position interprétative autour des trois fondamentaux de l'éducation : langage, symbole et socialisation. Il faut également exiger des formations atteignables et utiles pour les futurs enseignants afin de les préparer à ces marchés scolaires des troubles et des revendications individuelles. Avant de miser sur les formations aux technologies numériques et aux besoins de l'évaluation psychiatrique, nous devons nous attarder à trouver des solutions pour des problèmes de fonds comme ceux des disparités scolaires chez les élèves, des discriminations institutionnelles, du rapport concurrentiel entre les établissements scolaires et entre les familles, en plus de chercher à mieux comprendre les processus de normalisation des conduites et de contrôle des humeurs qui ont cours dans les écoles québécoises.

Il ne faut pas être naïfs : les outils-TIC sont là pour de bon. Toutefois, nous pensons qu'il faut éveiller les consciences à la domination et aux violences nouvelles qui s'insèrent dans le tissu social à travers les outils-TIC et les diagnostics psychiatriques qui sont l'affaire de monopoles puissants dont la raison d'être est l'accumulation de capital. Pour le dire à nouveau avec Supiot, il faut arrêter le discours s'autolégitimant comme objectivité pure enjoignant les sociétés contemporaines à transformer les sociétés et les écoles autour de leurs propres convictions : « Astreint à une réactivité en "temps réels", absorbé dans une représentation virtuelle du monde et évalué à l'aune d'indicateurs de performance sans rapport avec les conditions de son exécution, le travail n'est plus ce mode essentiel d'inscription de l'être humain dans la réalité du monde, qui lui permet d'avoir et de garder raison »[900].

La situation actuelle permet de moins en moins ce détachement nécessaire entre le sujet et les structures par des exigences trop lointaines de la réalité d'une classe et de

---

[899] *Ibid*., p. 254.
[900] *Ibid*., p. 257.

ses nombreuses subjectivités agissantes. Cette pression est lourde sur les épaules des intervenants, elle est surtout absurde dans une période historique où le respect pour cette vocation se perd dans l'idéalité perçue où chacun, même à cinq ou six ans, est prétendument maître de ses choix et de ses actions. Le sujet se meut tant bien que mal dans l'analyse clinique du psychologue qui reçoit les confessions et le repentir de la personne qui culpabilise de ne pas être à la hauteur des desseins d'une société dysfonctionnelle. Selon Vygotski l'histoire humaine renferme un sens plus profond que tous les signes et les codes des formalismes scientifiques :

> Nous ne voulons pas être des simples d'esprit ayant oublié leurs parents ; nous ne souffrons pas de cette mégalomanie qui consiste à penser que l'histoire commence avec nous ; nous ne voulons pas recevoir de l'histoire un nom propret et trivial ; nous voulons un nom recouvert par la poussière des siècles. Nous considérons cela comme notre droit historique, comme l'indice de notre rôle historique, de notre volonté de réaliser la psychologie comme science. Nous devons nous situer en liaison avec le passé, même quand nous le contestons, nous nous appuyons sur lui[901].

Les enfants éprouvent le besoin de se faire dire les vraies choses, de sentir la vérité dans l'intention et dans l'acte. Ils ont ceci en commun : lorsqu'on les prive de la critique et de l'autorité adulte, ils réclament que ceux-ci prennent position et leur imposent des limites qu'ils pourront reconnaître et apprendre à s'imposer à eux-mêmes. C'est à ce prix que les adultes continueront d'édifier des sociétés légitimées dans l'histoire et c'est à ce prix que les liens intergénérationnels assureront, comme l'explique Arendt, que les enfants d'aujourd'hui sauront en faire autant avec les enfants de demain.

[901] Clot, « Préface à la deuxième édition », dans *Avec Vygotski*, *op. cit*. p. 15.

BIBLIOGRAPHIE


ABOUT, Pierre-José. (1981). « Introduction » et « notes », dans *Traité de pédagogie de Kant*, Paris : Hachette, p. 13-32 et 87-106.

ANDRÉ, Christophe. (2011). « L'attention volée. Smartphones, alertes email, jeux vidéo, textos, panneaux publicitaires interactifs : la capture de l'attention est devenue un enjeu industriel. Comment y résister ? », *Cerveau et Psycho*, n° 47, p. 42-47.

ARENDT, Hannah. (1972). *La crise de la culture*, Paris : Gallimard, 380 p.

_____. (1983). *Condition de l'homme moderne*, Paris : Calmann-Lévy, 406 p.

AUCLAIR, David. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique : les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale*, Montréal : Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 115 p.

_____. (2016). *La bio-logique du nouveau management à l'école*, Montréal : Varia, 283 p.

_____. (2018). « Violences biopsychosociales et autoritarisme : la normalité de l'enfant et la normalisation des comportements dans les écoles du XXIe siècle », dans Éric Dugas (sous la dir.), *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérités*, Paris : L'Harmattan, p. 15-25.

BALANYÁ, Belén, Ann DOHERTY, Olivier HOEDEMAN, Adam MA'ANIT et Erik WESSELIUS. (2000). *Europe inc. Liaisons dangereuses entre institutions et milieu d'affaires européens*, Marseille : Agone, 312 p.

BECK, Naomi. (2014). *La gauche évolutionniste. Spencer et ses lecteurs en France et en Italie*, Besançon : Presses Universitaire de Franche-Comté, 221 p.

BECKER, Gary S. (1993). *Human capital. A Theorical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago: UCP, 390 p.

BECQUEMONT, Daniel. (1996). « Darwinisme social », dans Patrick Tort (sous la dir.), *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris : PUF, p. 1108-1119.

_____. (2003). « Positivisme et utilitarisme : regards croisés, Comte, Spencer, Huxley », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 1, n°8, p. 57-72.

_____. (2011a). « Spencer critique de Darwin : de l'intégration au rejet », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 49-63.

_____ et Dominique OTTAVI. (2011b). « Prophète en son pays : Spencer dans le monde anglo-saxon », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 25-46.

BÉNICHOU, Claude. (1992). « Ribot et l'hérédité psychologique », dans Claude Bénichou (sous la dir.), *L'ordre des caractères. Aspects de l'hérédité dans l'histoire des sciences de l'homme*, Paris : Science en Situation, p. 73-94.

BERGSON, Henri. (1969). *L'évolution créatrice*, Paris : PUF, 372 p.

BERNATCHEZ, Jean. (2016). « Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. État des lieux au Québec, dix ans plus tard », Globe, 17 (2), p. 21-43. Récupéré de https://doi.org/10.7202/1036236ar

BINET, Alfred. (1918). *L'Âme et Le Corps*, Paris : Flammarion, 286 p.

_____ et Theodore SIMON. (1907). *Les Enfants anormaux*, *Guide pour l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement*, Paris : Armand Collin, 211 p.

BLAIS, Marie-Claude, Marcel GAUCHET et Dominique OTTAVI. (2010). *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock, 268 p.

BLAY, Michel et Christian LAVAL. (2019). *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris : Tschann & Cie, 83 p.

BLOCH, Marc-André. (1948). *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris : PUF, 164 p.

BOOTH, Tony et Mel AINSCOW. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*, Briston : Centre pour l'étude de l'école inclusive (CEEI), Récupéré de http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf

BOTTOMORE, Thomas B. (1964). *Élites et société*, Paris : Stock, 180 p.

BOURDIEU, Pierre. (2002). *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 281 p.

BOURGEOIS, Bernard. (1990a). « Présentation : La pédagogie de Hegel », dans Hegel, *Textes pédagogiques*, Paris : Vrin, p. 10-74.

_____. (1990b). *Philosophie et droits de l'homme. De Kant à Marx*, Paris : PUF, 135 p.

BOUTANG, Yann Moulier. (2007). *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*, Paris : Amsterdam, 316 p.

BOUVERESSE, Jacques, (2011). « Préface aux *Œuvres complètes* de Georges Canguilhem », Georges Canguilhem. *Œuvres Complètes*, vol. I, Paris : Vrin, p. 7- 66.

BRAUNSTEIN, Jean-François. (1998). « Canguilhem, Comte et le positivisme », dans François Bing, Jean-François Braunstein et Élisabeth Roudinesco (sous la dir.), *Actualité de Georges Canguilhem*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 95-120.

BRETON, Philippe. (2000). *La parole manipulée*, Paris : La Découverte, 221 p.

BRIÈRE, Francis et Christian SAVARD. (2007). *Les alternatives au Ritalin*, Montréal : Caractère, 224 p.

BRONCKART, Jean-Paul. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 361 p.

_____. (1985). « Vygotski, une œuvre en devenir », dans Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (sous la dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 7-21.

_____. (2002a). « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 27-53.

_____. (2002b). « La culture, sémantique du social. Formatrice de la personne », dans François Rastier et Simon Bouquet (sous la dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris : PUF, p. 175-201.

_____. (2012). « Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche matérialiste des significations », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 117-134.

_____ et Janette FRIEDRICH. (2010). « Présentation », dans Jean-Paul Bronckart et Janette Friedrich (sous la dir.), *La signification de la crise en psychologie. Recherche méthodologique*, Paris : La Dispute, p. 15-59.

BROSSARD, Michel. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 255 p.

BRUNER, Jérôme. (2008). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz, 221 p.

_____. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris : Retz, 192 p.

CADDRA (Canadian ADHD resource alliance). (2011). *Lignes directrices canadiennes sur le TDAH*, 3e édition, Toronto, 160 p.

CANGUILHEM, Georges. (2002). *Écrits sur la médecine*, Paris : Seuil, 127 p.

_____. (2009a). *La connaissance de la vie*, Paris : Vrin, 255 p.

_____. (2009b). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, Paris : Vrin, 188 p.

_____. (2011). *Œuvres Complètes*, vol. 1, Paris : Vrin, 1033 p.

_____. (2015). *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, Paris : Vrin, 430 p.

_____. (2015). *Le normal et le pathologique*, Paris : PUF, 290 p.

_____, Georges LAPASSADE, Jacques PIQUEMAL et Jacques ULMANN. (2003). *Du développement à l'évolution au XIXe siècle*, Paris : PUF, 123 p.

_____ et Camille PLANET. (2011). « Traité de logique et de morale », dans Jean-François Braunstein et Yves Schwartz (sous la dir.), Georges Canguilhem. *Œuvres Complètes*, vol. I, Paris : Vrin, p. 632-924.

CAZENEUVE, Jean. (1961). « Société industrielle et société militaire selon Spencer », *Revue française de Sociologie*, vol. 2-2, p. 48-53. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_2_5926

CHARBONNIER, Vincent. (2005). « Vygotski (Lev) – Conscience, inconscient, émotions, précédé de Vygotski, la conscience comme liaison par Yves Clot », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, p. 151-155. Récupéré de https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3235.pdf

CLOT, Yves. (2002). « Préface à la deuxième édition », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 7-15.

_____. (2003). « Vygotski, la conscience comme liaison », dans Lev S. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute, p. 7-59.

_____. (2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte, 299 p.

_____. (2012). « Introduction », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 9-16.

_____. (2012) « Psychologie : une crise aggravée ? », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 135-149.

COHEN, David et Suzanne CAILLOUX-COHEN. (1995). *Guide critique des médicaments de l'âme : antidépresseurs, lithium et régulateurs de l'humeur, neuroleptiques, stimulants, tranquillisants, somnifères, sevrage*, Montréal : Éditions de l'Homme, 409 p.

COMPAYRÉ, Gabriel. (1901). *Herbert Spencer et l'Éducation Scientifique*, Paris : Paul Delaplane, 116 p.

COMTE, Auguste. (1972). *La science sociale*, Paris : Gallimard, 308 p.

_____. (1995). *Leçons de sociologie. Cours de philosophie positive*, Paris : Gallimard, 404 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, résultats d'un examen général du curriculum des études primaires et secondaires mené en 1993-1994, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 124 p. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0397.pdf

_____. (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 1995-1996, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 88 p. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra95-96.pdf

_____. (2000). *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 1999-2000, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 174 p. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf

_____. (2001). *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ?* rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 99 p. Récupéré de www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann01.pdf

_____. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 185 p. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf

_____. (2016). *Remettre le cap sur l'équité*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 185 p. Récupéré de http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf

CORNFORTH, Maurice. (2012). *L'idéologie anglaise. Le positivisme. Le pragmatisme*, Paris : Delga, 299 p.

DAGOGNET, François. (1998). « Qu'est-ce que la physiologie selon Canguilhem ? », dans François Bing, Jean-François Braunstein et Élisabeth Roudinesco (sous la dir.), *Actualité de Georges Canguilhem*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 85-93.

DAOUST, Gaëtan. (2002). « L'Homme des sciences de l'éducation existe-t-il ? », dans Gilles Gagne (sous la dir.), *Main basse sur l'éducation*, Montréal : Nota bene, p. 135-157.

DARWIN, Charles. (2013). *La Filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, Paris : Honoré Champion, 1041 p.

DELORS, Jacques. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans*, Paris : Odile Jacob et UNESCO, 312 p.

DESCARTES, René. (1992). *Méditations métaphysiques. Objections et Réponses*, Paris : Gallimard, 578 p.

_____. (1995). *Discours de la Méthode. Les passions de l'âme*, Paris : Bookking International, 253 p.

DESMURGET, Michel. (2011). « Médias modernes et passivité attentionnelle », *Cerveau et Psycho*, nº 47, p. 54-57

DEWEY, John (1904). « The Philosophical Work of Herbert Spencer », *The Philosophical Review*, vol. 13, nº 2, p. 159-175. Récupéré de https://ia801600.us.archive.org/14/items/jstor-2176447/2176447.pdf

DEZALAY, Yves et Bryant G. GARTH. (2002). *La mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris : Seuil, 507 p.

DROUIN-HANS, Anne-Marie. (2011). « Classer les émotions, hiérarchiser les hommes », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 163-178.

DUCRET, Jean-Jacques. (1984). *Jean Piaget savant et philosophe*, tome I. *Les années de formation, 1907*-1924 et tome II. *Étude sur la formation des connaissances et du sujet de la connaissance.* Genève : Droz, 997 p.

DUPONT, Jean-Claude. (2011). « Réflexe, instinct et intégration nerveuse chez Spencer », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 115-142.

DURKHEIM, Émile. (1955). *Pragmatisme et sociologie. Cours inédit prononcé à La Sorbonne en 1913-1914*, Paris : Vrin, 212 p. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_sociologie.pdf

_____. (1967). *De la division du travail social*, Paris : PUF, 416 p. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf

_____. (1977). *Éducation et sociologie*, Paris : PUF, 130 p.

_____. (2012). *L'éducation morale*, Paris : PUF, 256 p.

_____. (2014). *Sociologie et philosophie*, Paris : PUF, 117 p.

_____. (2015). *Leçons de sociologie*, Paris : PUF, 360 p.

ELSLANDER, Jean-François. (1904). *L'école nouvelle : esquisse d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine*, Paris : J. Lebègues, 275 p.

FAURE, Edgar. (1972). *Apprendre à être*, Paris : Fayard, 345 p.

FEDI, Laurent. (2008). *Piaget et la conscience morale*, Paris : PUF, 152 p.

FERRI, Enrico. (1896). *Socialisme et science positive (Darwin-Spencer-Marx)*, Paris : V. Giard & E. Brière, 220 p.

FICHMAN, Martin. (1997). « Biology and Politics: Defining the Boundaries », dans Bernard Lightman (sous la dir.), *Victorian Science in Context*, Chicago: UCP, p. 94-118.

FILION, Jean-François. (2006). *Sociologie dialectique. Introduction à l'œuvre de Michel Freitag*, Montréal : Nota bene, 334 p.

_____. (2014). « Réalisme ontologique et subjectivité politique chez Durkheim : quelques traits hégéliens du fondateur de la sociologie », *Cahiers de recherche sociologique*, nº56, p. 109-130.

_____. (2017). « Supprimer l'abîme de la liberté négative : le besoin d'une *deuxième négation* chez Michel Freitag », dans Daniel Dagenais (sous la dir.), *La liberté à l'épreuve de l'histoire. La critique du libéralisme chez Michel Freitag*, Montréal : Liber, p. 139-168.

FOUCAULT, Michel. (2003). *Naissance de la clinique*, Paris : PUF, 215 p.

_____. (2015). *Maladie mentale et psychologie*, Paris : PUF, 106 p.

FRAISSE, Paul. (1967). « L'évolution de la psychologie expérimentale », dans Jean Piaget et Paul Fraisse (sous la dir.), *Traité de psychologie.* Tome 1. *Histoire et Méthode*, Paris : PUF, p. 1-72.

FRANCIS, Mark et Michael TAYLOR. (2007). *Herbert Spencer and the Invention of Modern Life*, New York: Cornell University Press, 434 p.

_____. (2015). *Herbert Spencer Legacies*, New York: Routledge, 275 p.

FREITAG, Michel. (1995a). « Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie », dans Jean-François Côté (sous la dir.), *Individualismes et individualité*, Montréal : Septentrion, Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/freitag_michel/pour_un_depassement/pour_un_depassement.pdf

_____. (1995b). « Les racines anglaises de l'Amérique et la modernité distincte de l'Angleterre », *Société*, nº 14, p. 119-147.

_____. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 433 p.

_____. (2004). « De la terreur au meilleur des mondes. Globalisation et américanisation du monde : vers un totalitarisme systémique ? », dans Daniel Dagenais (sous la dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 353-404.

_____. (2011). *Dialectique et société. Introduction à une théorie générale du symbolique*, tome II, Montréal : Liber, 484 p.

_____. (2013). *Dialectique et société. Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction de la société*, tome III, Montréal : Liber, 477 p.

GAYON, Jean. (1992). « Génétique, Psychologie génétique et épistémologie génétique dans l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) : une ambiguïté remarquable », dans Claude Bénichou (sous la dir.), *L'ordre des caractères. Aspects de l'hérédité dans l'histoire des sciences de l'homme*, Paris : Vrin, p. 147-173.

GEERTZ, Clifford. (2002). « Culture, Esprit, Cerveau », dans François Rastier et Simon Bouquet (sous la dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris : PUF, p. 229-241.

GENESTE, Philippe. (1996). « Jean Piaget », dans Patrick Tort (sous la dir.), *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris : PUF, p. 3431-3437.

GÉRARD, Marie. (2010). « Canguilhem, Erwin Straus et la phénoménologie : la question de l'organisme vivant », *Bulletin d'analyse phénoménologique*, vol 6, n°2, p. 118-145. Récupéré de https://popups.uliege.be/1782-2041/index.php?id=393&file=1&pid=374

GEUENS, Geoffrey. (2011). *Les vieilles élites de la nouvelle économie*, Paris : PUF, 207 p.

GIAMPINO, Sylviane et Catherine VIDAL. (2009). *Nos enfants sous haute surveillance : évaluations, dépistages, médicaments,* Paris : Albin Michel, 283 p.

GOLSE, Anne et Philippe PLICHART. (1999). « La psychiatrie est-elle morte ? », *Revue MANA*, nº 6, p. 261-271.

GOULD, Stephen Jay. (1997). *La Mal-Mesure de l'homme*, Paris : Odile Jacob, 468 p.

_____. (2005). *Le renard et le hérisson. Pour réconcilier la science et les humanités*, Paris : Seuil, 361 p.

HALLEUX, Jean. (1901). *L'évolutionnisme en Morale. Étude sur la Philosophie de Herbert Spencer*, Paris : Félix Alcan, 228 p.

HAMMARRENGER, Benoit. (2020). « TDAH. Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », *AQNP*. Récupéré de https://aqnp.ca/documentation/developpemental/tdah/

HEGEL, Georg W. F. (1990). *Textes pédagogiques*, Paris : Vrin, 163 p.

HOFSTADTER, Richard. (1992). *Social Darwinism in American Thought*, Boston: Beacon Press, 248 p.

HOLMES, Brian. (1994). « Herbert Spencer », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, nº ¾, p. 553-575. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencerf.pdf

IGNASI, Vila et Boada HUMBERT. (1989). « Vygotski et l'ontogenèse du langage », *Enfance*, tome 42, n°1-2, p. 67-73. Récupéré de https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1880

JACOBI, Daniel. (1985). « Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique », *revue Semen*, récupéré de https://journals.openedition.org/semen/4291

_____. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Grenoble : PUG, 277 p.

JAMES, William. (2007). *Essais d'empirisme radical*, Paris : Flammarion, 236 p.

_____. (2010). *Le pragmatisme*, Paris : Flammarion, 296 p.

JANET, Paul. (1874). « La science sociale et la philosophie anglaise », *Revue des Deux Mondes*, p. 81-110.

JUAN, Salvador. (2006). *Critique de la déraison évolutionniste. Animalisation de l'homme et processus de « civilisation »*, Paris : L'Harmattan, 431 p.

KANT, Immanuel. (1963). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris : Hatier, 79 p.

_____. (1981). *Traité de pédagogie*, Paris : Hachette, p. 35-85.

KARSENTI, Thierry. (2018). « Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? », *Formation et profession*, CRIFPE, vol. 26, n°3, p. 112-119. Récupéré de http://www.formationprofession.org/files/numeros/21/v26_n03_a159.pdf

_____ et Simon COLLIN. (2012). « Les TIC en éducation : ni panacée, ni supercherie », *Québec français*, n° 166, p. 70-71. Récupéré de http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/ARP-karsenti-99-2012.pdf

_____ et Aurélien FIEVEZ (2013a). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6 057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*, Montréal : CRIFPE, 51 p. Récupéré de http://www.karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf

_____ et Pascal GRÉGOIRE. (2013b). « Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire ? », *Éducation et francophonie*, vol. 41, nº 1, p. 123-146. Récupéré de https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015062ar.pdf

_____ et Simon COLLIN. (2013c). « Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels », *Éducation et francophonie*, vol. 41, nº 1, p. 192-210. Récupéré de https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015065ar.pdf

_____ et Olivier BRUCHESI. (2015). « Non, les tablettes ne nuisent pas à la lecture ! », *AQEP*, vol. 28, n°1, p. 22-24. Récupéré de http://www.karsenti.ca/VLP_Vol28No1_p22-24.pdf

KOHLER, Richard. (2009). *Jean Piaget. De la biologie à l'épistémologie*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 141 p.

KOJÈVE, Alexandre. (2004). *La notion de l'autorité*, Paris : Gallimard, 205 p.

KOYRÉ, Alexandre. (1962). *Introduction à la lecture de Platon*, Paris : Gallimard, 231 p.

KUHN, Thomas S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 285 p.

LALANDE, André. (1930). *Les illusions évolutionnistes*, Paris : Félix Alcan, 464 p.

LAMARCK, Jean-Baptiste de. (1968). *Philosophie zoologique*, Paris : Union générale, 306 p.

LAMINNE, Jacques. (1907). *La théorie de l'évolution. Études critiques sur les « Premiers principes » de Herbert Spencer*, Bruxelles : Albert Dewit, 488 p.

LANDMAN, Patrick. (2013). *Tristesse Business. Le scandale du DSM5*, Paris : Max Milo, 2013, 127 p.

_____. (2015). *Tous hyperactifs ?* Paris : Albin Michel, 224 p.

LASCH, Christopher. (1996). *La révolte des élites*, Paris : Climats, 271 p.

_____. (2012). *Un refuge dans ce monde impitoyable. La famille assiégée*, Paris : François Bourin, 415 p.

LAVAL, Christian et Pierre DARDOT. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris : La Découverte, 498 p.

_____, Francis VERGNE, Pierre CLÉMENT et Guy DREUX. (2011). *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte, 275 p.

LE BLANC, Guillaume. (2002). *Canguilhem et la vie humaine*, Paris : PUF, 2010, 365 p.

LEBRUN, Jean-Pierre. (2007). *La Perversion ordinaire. Vivre ensemble sans autrui*, Paris : Denoël, 436 p.

_____. (2016). *Un monde sans limite.* Suivi de *Malaise dans la subjectivation*, Toulouse : Érès, 366 p.

LEFEBVRE, Henri. (1967). *Position : contre les technocrates*, Paris : Gonthier, 240 p.

LE MOIGNE, Jean-Louis. (2001). *Le Constructivisme*, tome 1, *Les enracinements*, Paris : L'Harmattan, 294 p.

_____. (2002). *Le Constructivisme*, tome 2, *Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : L'Harmattan, 362 p.

LEROI-GOURHAN, André. (1964). *Le geste et la parole*, tome I. *Technique et langage*, Paris : Albin Michel, 325 p.

LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc. (1984). *L'esprit de sel. Science, Culture, Politique*, Paris : Fayard, 316 p.

LIGHTMAN, Bernard. (2016). « Spencer's American Disciples: Fiske, Youmans, and the Appropriation of the System », dans Bernard Lightman (sous la dir.), *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, Leiden: Brill, p. 123-148.

COMMISSION EUROPÉENNE. (1996). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles : Commission européenne, 75 p.

LOCKE, John. (1952). *The Second Treatise of Government*, New York: Bobbs-Merrill Company, 139 p.

LOSURDO, Domenico. (1992). *Hegel et les libéraux. Liberté-Égalité-État*, Paris : PUF, 223 p.

LOW-BEER, Ann. (1969). *Spencer*, London: Collier-Macmillan, 162 p.

LÖWY, Michael. (1996). « Darwinisme social et marxisme à l'époque de la Deuxième internationale », dans Patrick Tort (sous la dir.), *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris : PUF, p. 1119-1122.

MACHEREY, Pierre. (1998). « Normes vitales et normes sociales dans l'essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologiques », dans François Bing, Jean-François Braunstein et Élisabeth Roudinesco (sous la dir.), *Actualité de Georges Canguilhem*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 71-84.

MACPHERSON, Crawford B. (2004). *La théorie politique de l'individualisme possessif. De Hobbes à Locke*, Paris : Gallimard, 606 p.

MARX, Karl. (1993). *Le Capital I*, Paris : PUF, 940 p.

MEIRIEU, Philippe. (2004). « Tout a été dit. Tout reste à faire. », dans *Le Rapport Langevin-Wallon*, Paris : Mille et une nuits, p. 103-110.

MIALARET, Gaston. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris : PUF, 186 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 151 p. Récupéré de https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=77914

MONZÉE, Joël. (2006). « La médicalisation des humeurs des enfants », Montréal : Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, vol. 8, n°2, p. 76-88.

MORO, Christiane et Cintia RODRIGUEZ. (1989). « L'interaction triadique, bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant », dans *Enfance*, tome 42, n°1-2, Paris : PUF, p. 75-82. Récupéré de https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1881

OTTAVI, Dominique. (2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris : CNRS, 350 p.

_____. (2011a). « Spencer et la France », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 13-24.

_____. (2011b). « Éducation et individu chez Spencer », dans Daniel Becquemont et Dominique Ottavi (sous la dir.), *Penser Spencer*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p. 195-207.

OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, rapport de l'OCDE, Paris : OCDE, 44 p. Récupéré de www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf

PANNEKOEK, Anton. (2011). *Darwinisme et Marxisme*, Paris : Arkhe, 251 p.

PAUGAM, Serge. (2015). « Faire société. Les leçons de Durkheim », dans Durkheim, *Leçons de sociologie*, Paris : PUF, p. 1-34.

PIAGET, Jean. (1965). *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris : PUF, 310 p.

_____. (1966). *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin, 212 p.

_____. (1967a). « Nature et méthodes », dans Jean Piaget (sous la dir.), *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard, p. 3-132.

_____. (1967b). « Épistémologie de la logique », dans Jean Piaget (sous la dir.), *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard, p. 375-399.

_____. (1967c). « Les courants de l'épistémologie contemporaine », dans Jean Piaget (sous la dir.), *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard, p. 1225-1271.

_____. (1967d). « L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique », dans Jean Piaget et Paul Fraisse (sous la dir.), *Traité de psychologie*, tome 1. *Histoire et Méthode*, Paris : PUF, p. 123-162.

_____. (1967e). *Biologie et connaissance*, Paris : Gallimard, 510 p.

_____. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël/Gonthier, 251 p.

_____. (1970). *L'épistémologie génétique*, Paris : PUF, 126 p.

_____. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*, Paris : Gallimard, 190 p.

_____. (1977). *Études sociologiques*, Genève : Droz, 364 p.

_____. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF, 334 p.

_____. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Études sur la logique de l'enfant*, Paris : Denoël/Gonthier, 292 p.

_____. (1985). « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski », dans Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (sous la dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 120-137.

_____. (1997). *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris : Anthropos, 186 p.

_____. (2003). *Où va l'éducation*, Saint-Amand : Denoël/Gonthier, 117 p.

PICHOT, André. (1991). *Petite phénoménologie de la connaissance*, Paris : Aubier, 222 p.

RASTIER, François. (2002). « Anthropologie linguistique et sémiotique des culture », dans François Rastier et Simon Bouquet (sous la dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris : PUF, p. 243-267.

RICHARD, Nathalie. (2016). « A 'Spencerian Moment' in French Cultural History? Spencer in France », dans Bernard Lightman (sous la dir.), *Global Spencerism. The Communication and Appropriation of a British Evolutionist*, Leiden: Brill, p. 266-285.

ROCHER, Guy. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris : PUF, 236 p.

ROCHEX, Jean-Yves. (2002). « Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 121-139.

_____. (2012). « Des usages dee Vygotski dans les débats et la recherche en éducation », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 41-60.

ROTH, Xavier. (2011). « Présentation – Traité de logique et de morale », Georges Canguilhem. *Œuvres Complètes*, vol. I, Paris : Vrin, p. 595-630.

ROUDINESCO, Élisabeth. (1998). « Georges Canguilhem, de la médecine à la Résistance : destin du concept de normalité », dans François Bing, Jean-François Braunstein et Élisabeth Roudinesco (sous la dir.), *Actualité de Georges Canguilhem*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 13- 41.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1966a), *Du contrat social*, Paris : Garnier-Flammarion, 187 p.

_____. (1966b). *Émile ou de l'éducation*, Paris : Garnier-Flammarion, 633 p.

ROUSSEL, Louis. (1989). *La famille incertaine*, Paris : Odile Jacob, 337 p.

RUELLAND, Jacques G. (2004). *L'empire des gènes. Histoire de la sociobiologie*, Lyon : ENS, 325 p.

SAHLINS, Marshall. (1980). *Critique de la sociobiologie. Aspects anthropologiques*, Paris : Gallimard, 193 p.

_____. (2009). *La nature humaine, une illusion occidentale. Réflexions sur l'histoire des concepts de hiérarchie et d'égalité, sur la sublimation de l'anarchie*

*en Occident, et essais de comparaison avec d'autres conceptions de la condition humaine*, Paris : De l'éclat, 111 p.

SAPIR, Edward. (1967). *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*, Paris : Payot, 231 p.

SCHNEUWLY, Bernard. (1985). « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », dans Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (sous la dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 169-201.

_____ et Irina LÉOPOLDOFF-MARTIN. (2012). « Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie ? », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 61-77.

SCHULTHEIS, Franz, Marta ROCA I ESCODA et Paul-Frantz COUSIN (sous la dir.). (2008) *Le cauchemar de Humboldt*, Paris : Raison d'agir, 240 p.

SCHWARTZ, Yves. (2011). « Présentation. Jeunesse d'un philosophe », Georges Canguilhem. *Œuvres Complètes*, vol. I, Paris : Vrin, p. 71-99.

SÈVE, Lucien. (2002). « Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski et Marx », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 245-264.

SIMONDON, Gilbert. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris : Aubier, 367 p.

SPENCER, Herbert. (1866). *Education: Intellectual, moral and physical*, New York: Appleton and Company, 283 p.

_____. (1875). *Introduction à la science sociale*, Paris : Germer Baillière, 438 p.

_____. (1875). *Principes de psychologie*, tome I, Paris : Germer Baillière, 741 p.

_____. (1877). *Essais de morale, de science et d'esthétique. Essais sur le progrès*, Paris : Germer Baillière, 415 p.

_____. (1879). *Principes de sociologie*, tome II, Paris : Germer Baillière, 425 p.

_____. (1893). *Classification des sciences*, Paris : Félix Alcan, 173 p.

_____. (1894a). *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris : Félix Alcan, 304 p.

_____. (1894b). *Les premiers principes*, Paris : Félix Arcan, 500 p.

_____. (1894c). *Problèmes de morale et de sociologie*, Paris : Guillaumin, 377 p.

_____. (1898). *Les institutions professionnelles. Fin des Principes de sociologie*, Paris : Guillaumin, 525 p.

_____. (1905). *Les bases de la morale évolutionniste*, Paris : Félix Alcan, 249 p.

_____. (1981). *The Man versus the State, with Six Essays on Government, Society and Freedom*, Indianapolis: Liberty Classics, 531 p.

_____. (2008). *L'individu contre l'État*, Houilles : Manucius, 147 p.

STECH, Stanislav. (2012). « L'usage de la notion de "crise" dans les récits disciplinaires de la psychologie », dans Yves Clot (sous la dir.), *Vygotski maintenant*, Paris : La Dispute, p. 23-40.

STIEGLER, Bernard. (2008). *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*, Paris : Mille et une nuits, 133 p.

ST-ONGE, Jean-Claude. (2013). *Tous fous ? L'influence de l'industrie pharmaceutique sur la psychiatrie*, Montréal : Écosociété, 267 p.

STRERI, Arlette. (1993). « Approche psychophysique et étude des processus attentionnels », dans Annick Weil-Barais (sous la dir.), Paris : PUF, p. 119-134.

SUPIOT, Alain. (2005). *Homo juridicus. Essai sur la formation anthropologique du Droit*, Paris : Seuil, 334 p.

_____. (2015). *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*, Paris : Fayard, 520 p.

TAYLOR, Michael W. (2007). *The Philosophy of Herbert Spencer*, New York: Continuum International Publishing Group, 183 p.

THAMIN, Raymond. (1910). *Éducation et positivisme*, Paris : Félix Alcan, 159 p.

TORT, Patrick. (1980). « L'Ordre du corps », dans Maupertuis, *Venus physique suivi de Lettre sur le progrès des sciences*, Paris : Aubier, p. 7-54.

_____. (1985). « Modèles biologiques et idéologies sociales dans l'histoire des sociétés libérales », dans Patrick Tort (sous la dir.), *Misère de la sociobiologie*, p. 171-191.

_____. (1996a). *Spencer et l'évolutionnisme philosophique*, Paris : PUF, 128 p.

_____. (1996b). « Herbert Spencer », dans Patrick Tort (sous la dir.), *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris : PUF, p. 4080-4113.

_____. (2004). *Darwin et la philosophie. Religion, morale, matérialisme*, Paris : KIMÉ, 75 p.

_____. (2013). « L'anthropologie inattendue de Charles Darwin », dans *La Filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, Paris : Honoré Champion, p. 17-87.

TOSQUELLES, François. (2009). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, Toulouse : Érès, 163 p.

UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir*, rapport mondial, Paris : UNESCO, 232 p. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907

_____. (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon : UNESCO. Récupéré de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf

_____. (2015). *Mobiliser les TIC pour la réalisation de l'Éducation 2030. Déclaration de Qingdao. Saisir les opportunités du numérique, piloter la transformation de l'éducation*, Qingdao : UNESCO. Récupéré de https://millenniumedu.files.wordpress.com/2018/11/unesco-qingdao-declaration-2015.pdf

_____. (2019). *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. Planifier l'éducation à l'ère de l'IA : un bond en avant*, document final de la Conférence sur l'intelligence artificielle et l'éducation, Beijing : UNESCO. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

VERGARA, Francisco. (2002). *Les fondements philosophiques du libéralisme. Libéralisme et éthique*, Paris : La Découverte, 220 p.

VERGNAUD, Gérard. (2002). « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », dans Yves Clot (sous la dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 55-68.

VINCENT, Annick. (2004). *Mon cerveau a besoin de lunettes*, Québec : Impact, 48 p.

_____. (2005). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes*, Québec : Impact, 95 p.

VYGOTSKI, Lev. S. (1985). « Textes de Vygotski », dans Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (sous la dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé, p. 25-117.

_____. (1994). *Défectologie et déficience mentale*, Paris : Delachaux et Niestlé, 258 p.

_____. (1997). *Pensée & langage*, Paris : La Dispute, 546 p.

_____. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute, 165 p.

_____. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris : La Dispute, 318 p.

_____. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute, 596 p.

WALLON, Henri. (1990). *Écrits de 1926 à 1961. Psychologie et dialectique*, Paris : Messidor/Éditions sociales, 244 p.

WILLIAMS, Raymond. (2009). *Culture et matérialisme*, Montréal : Lux, 254 p.

WINNICOTT, Donald W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*, Paris : Payot, 179 p.

_____. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 369 p.

_____. (1975). *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 277 p.

_____. (1990). *La nature humaine*, Paris : Gallimard, 1990, 219 p.

XYPAS, Constantin. « Postface. Le projet moral et éducatif de Jean Piaget », dans Jean Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris : Anthropos, p. 155-178.

_____. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*, Paris : L'Harmattan, 169 p.