

Éducation et mimesis

Autor(en): **Charbonnel, Nanine**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie =
Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia =
Swiss journal of philosophy**

Band (Jahr): **54 (1995)**

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-883035>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

NANINE CHARBONNEL

Éducation et mimesis

Lorsque les philosophes traitent de l'éducation, ils se croient réservés les domaines des finalités et des valeurs. De Platon à Alain, leurs aînés leur donneraient l'exemple d'une même pensée sur l'éducabilité de l'homme, son perfectionnement moral et sa nécessaire culture générale. Serait philosophique ce solide surplomb « au-dessus de la mêlée », cet humanisme placide ou conquérant, cette façon de reconnaître les véritables traits de l'essence humaine, pour mieux conseiller les moins clairvoyants. Autrement dit, et quoique, en fait, la philosophie de l'éducation (du moins francophone) soit inexistante, il serait très facile, en droit, d'en faire : il suffirait de penser l'éducation.

L'ennui est que, dès que l'on se met à parler sur l'éducation, on s'aperçoit que la place est prise par bien d'autres qui ont la même ambition de la « pensée ». Les disciplines rivales de la philosophie sont même si nombreuses qu'elles se mettent au pluriel sous l'appellation « sciences de l'éducation ». Il est de bon ton, en France, d'asseoir son discours de philosophe sur l'opposition envers ces dites sciences, comme si la question du bien et du mal était clairement tranchée. D'autres, plus iréniques apparemment, sont peut-être seulement plus indifférents ; et les divers discours de se tenir ou de s'empiler, comme en témoignent les rubriques bibliographiques ou les ouvrages réunissant les « grands pédagogues » : Platon ou Freinet, Hegel ou Maria Montessori...

Mon premier effort sera donc pour ne pas accepter que « la question ne soit pas posée ». Ma première proposition consisterait volontiers en ceci : il est constitutif de la philosophie de l'éducation que de s'interroger sur le statut de ses énoncés. Cela ne constitue en rien un détour, mais introduit au cœur du problème. Alors en effet, l'étude attentive de ce qui s'est présenté dans l'histoire comme pensée sur l'éducation, m'amène à soutenir cette thèse : il existe, à partir de ce qu'on appelle la modernité (et contribuant à la définir), une classe nouvelle de discours sur l'éducation, et dont la nouveauté ne consiste ni en une thèse repérable (« autoritarisme » autant que « libéralisme » pourront s'y dire), ni en un genre littéraire assigné. Mais ces discours

ont ceci de nouveau qu'*ils se veulent, philosophiquement, légitimés par la science*. Peu importe qu'ils soient tenus par des auteurs classés comme (ou se désignant comme) philosophes, ou bien comme « pédagogues », à moins que ce ne soient des « théosophes » (de Comenius à Rudolf Steiner) ou encore des « écrivains » (Rousseau...). Ils n'en partagent pas moins, tous, l'appel à une légitimité nouvelle : celle d'un savoir *scientifique*, fondé sur la connaissance vraie des *lois de la Nature*. Et ils ne prescrivent plus des conseils tirés de leur expérience vécue ou de leur bon sens, voire de leurs croyances, mais bien des comportements *nouveaux*, censés découler d'une conversion intime qui irait de pair avec cette nouvelle connaissance, et apportant à qui les observe et à qui en sont les bénéficiaires, le *salut*.

J'ai proposé¹ de dénommer *doctrines* de l'éducation, en un sens précis de cette notion de doctrine, ces formations discursives qui s'inaugurent avec Comenius, et ne cessent plus depuis la fin du XVIII^e siècle. Dans ce sens strict d'appel à une science, laïque, absolue et censée faire le salut de l'humanité, ni Aristote, ni Montaigne, ni Locke n'ont jamais eu de *doctrine* pédagogique. Or il ne s'agit nullement de l'apparition de réelles sciences de l'esprit, et ce sont bien d'ailleurs des philosophes qui ont souvent été les plus enragés à soutenir que c'était le destin de la philosophie que de devenir science².

Donnons quelques exemples de ces doctrines :

- C'est Comenius et sa *Magna didactica* de 1657, qui ambitionne d'avoir trouvé *la Méthode universelle et définitive* « d'enseigner tout à tous », et qui précise dès le début que voilà un « ouvrage, où les raisons de tout ce qui est recommandé sont tirées de la nature des choses elles-mêmes, et leur vérité démontrée par des exemples empruntés aux arts mécaniques »³;
- C'est Rousseau : la Préface de *l'Émile* (1762) affirme haut et fort de nouvelles légitimités. « On ne connaît point l'enfance [...]. Les plus sages s'attachent à ce qu'il *importe* aux hommes de savoir,

1 Cf. N. CHARBONNEL, *Philosophie du modèle*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1993, chapitre II. Voir aussi ma communication « Pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation », dans les actes du Colloque de Dijon, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1994.

2 Je me permets de renvoyer à *Pour une Critique de la Raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1988, qui étudie comme exemple la fin du XIX^e siècle en France.

3 COMENIUS, *La Grande Didactique*, trad. J.-B. Piobetta, P.U.F., 1952, p. 31.

sans considérer ce que les enfants *sont* en état d'apprendre. [...] Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes *observations*. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer»⁴;

- C'est Pestalozzi, écrivant en 1801 : «Je cherchai à découvrir les lois auxquelles l'esprit humain, en vertu de sa nature propre, est soumis dans son développement. Je savais qu'elles devaient être *les mêmes que celles de la nature physique sensible* et j'avais la certitude de trouver en elles le fil qui me servirait à tracer le canevas d'une méthode d'enseignement psychologique générale»⁵;
- C'est Fichte, qui avait connu et admiré Pestalozzi, et qui appelle dans ses *Discours à la Nation allemande* de 1807 à «la création d'un ordre de choses tout à fait nouveau»⁶. Or, affirme-t-il: «le moyen de salut que j'avais promis de vous indiquer, consiste dans la *Bildung* d'un nouveau moi». Il critique l'éducation donnée jusque-là pour s'être «montrée impuissante à pénétrer jusqu'à la racine des forces et tendances vitales et à leur imprimer [*bilden*] une orientation voulue». «Ce qu'il y aurait à ajouter à l'ancienne éducation, c'est la pénétration jusqu'à la racine des tendances vitales [...], et si l'ancienne éducation avait pour tâche de former *quelque chose* chez l'homme, la nouvelle aurait à former *l'homme lui-même* [...]» (1^{er} D., p.72).

Or Fichte croit que cela va pouvoir arriver, grâce à un «art réfléchi, rationnel, un art capable d'atteindre ses buts dans tout ce qui lui est confié». Ce savoir a un enjeu politique : «Seule pourra résoudre le problème de l'État parfait la nation qui, avant tout, aura résolu véritablement le problème de l'éducation de l'homme parfait» (6^e D., p.144). L'éducation est bien un problème *soluble*. C'est la clé du salut : «il s'agit d'une transformation totale, radicale de la race humaine; il s'agit de changer les créatures terrestres et matérielles en esprits purs et nobles» (12^e D., p. 238). Et on a la clé de cette clé, on a trouvé au moins une loi, «la loi fondamentale, éternelle et qui ne souffre aucune exception ni déviation, loi qui régit la nature spirituelle de

4 ROUSSEAU, *Émile*, Garnier-Flammarion, p. 32. C'est nous qui soulignons.

5 PESTALOZZI, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, (1801), 4^e lettre, trad. Soëtard, Albeuve (Suisse), éd. Castella, 1985, p. 110.

6 J. G. FICHTE, *Discours à la Nation allemande*, Paris, Aubier-Montaigne, 1975, 1^{er} Disc., p. 69.

l'homme et qui fait de lui un être capable d'activité spirituelle » (2^e D., p. 83).

On pourrait continuer, avec des noms très variés, et toujours défiant les classifications. Rousseau, Fichte, mais aussi Auguste Comte, Fröbel, Spencer, plus tard les tenants de la *Reformpädagogik* allemande, et de l'Éducation Nouvelle en Suisse et en France, mais encore les hérauts de la pédagogie soviétique à la Makarenko, comme ceux de l'*État nouveau* salazarien ou du fascisme italien... Sont-ils de gauche, sont-ils de droite ? Sont-ils autoritaires ou libéraux ? Comme en politique, les *doctrines* éducatives de la modernité balayaient les deux extrêmes, se reconnaissant cependant toujours dans la lutte contre une tradition honnie et « moyenâgeuse », au nom d'une « Ère nouvelle » de la science et du bonheur réunis. Les rares penseurs qui restent en marge de ce flot dominant de l'avant-garde, risquent toujours de passer pour « traditionnels », voire « réactionnaires », alors même qu'ils haïssent autant les conformismes du passé que ceux du présent : Kierkegaard, Nietzsche, Alain.

Que l'on nous accorde donc cette proposition : nous ne pouvons, aujourd'hui, philosopher sur l'éducation comme si n'existaient pas ces formes discursives spécifiques de la modernité, les « doctrines éducatives », indissociable mixte de philosophie et de science. Ne pas les reconnaître équivaut, le plus souvent, à noyer sa voix en elles.

Si l'on veut avoir une chance de leur échapper, il faut en faire une assez puissante analyse pour contribuer, soit à délimiter l'avenir d'une illusion, soit à assigner sa juste place à toute doctrine pédagogique-qui-voudrait-se-présenter-comme-science...

Un outil intéressant pour comprendre ces doctrines est celui qu'a forgé Alain Besançon dans son ouvrage *Les origines intellectuelles du léninisme* (1977). Pour caractériser les idéologies politiques modernes et en particulier le léninisme, A. Besançon propose de réutiliser la notion de *gnose*, celle-ci désignant une attitude mentale différente de l'attitude simplement religieuse. Il écrit : « Si nous la saisissons [l'idéologie soviétique] à l'état pur, comme elle apparaît chez son fondateur, Lénine, elle présente deux caractères qui, d'habitude, se présentent séparément et qui sont, ici, intimement réunis : c'est une croyance ; c'est une théorie rationnellement argumentée et prétendument prouvée. [...] L'idéologie n'est pas une religion, pas même une "religion séculière". [...] Quand Lénine déclare que la conception matérialiste de l'histoire n'est pas une hypothèse mais une doctrine

scientifiquement démontrée, c'est une croyance, certes, mais qu'il imagine prouvée [...]»⁷. Et Besançon de proposer: «*L'idéologie pourrait être une forme que prend l'attitude gnostique en présence de la science moderne*»⁸. Aux traits structurels de la gnose, conscience aiguë du mal, révolte, certitude d'un salut apporté par un savoir qui se dit rationnel, affirmation de la réalisation effective d'un «homme nouveau», s'adjoint en effet la foi en l'explication moderne des lois objectives des phénomènes. Il est certain que le champ des doctrines pédagogiques tel que nous l'avons délimité répond parfaitement aussi à cette description.

On peut cependant aller plus loin. Je propose une deuxième thèse: qu'une certaine modernité en général (dans le discours sur l'homme), et en particulier dans le discours sur l'éducation, peut être caractérisée par le **glissement dans le régime sémantique de ses énoncés**. Le phénomène peut être montré clairement sur le cas emblématique des énoncés métaphoriques, qui sont, il faut y insister, particulièrement nombreux dans tous les discours anthropologiques.

J'ai proposé ailleurs⁹ une théorie générale des énoncés métaphoriques, que je résumerai ici. Il est impossible de rendre compte d'un énoncé métaphorique sans déterminer son «régime sémantique»: j'entends par là la façon de signifier, la visée, l'acte de langage effectué par lui. Si, rencontrant dans la rue un parent avec un bébé, vous lui dites «quelle belle plante», vous exprimez en cela votre sentiment: l'énoncé a un régime sémantique *expressif*. Si vous êtes Niels Bohr et que, voulant mieux comprendre la structure de l'atome, vous avancez: «les électrons [qui tournent autour du noyau] sont les planètes du noyau», vous n'exprimez nul sentiment, mais vous faites acte de connaissance: l'énoncé a un régime sémantique *cognitif*. D'ordinaire, on croit pouvoir se limiter à ces deux régimes, et l'on s'efforce de verser toutes les métaphores dans l'un ou l'autre sac, «poétique» ou «scientifique»... Même les meilleures études rhétoriques en restent là, cherchant seulement à relier figure et argumentation. Il faut aller plus loin dans l'étude de ce que la métaphore fait faire *à la pensée*. Or il est une classe d'énoncés métaphoriques fort importants en nombre, dans tous

7 Alain BESANÇON, *Les origines intellectuelles du léninisme*, (1977), rééd. Agora, p. 10 et 15.

8 *Ibid.*, p. 26. C'est nous qui soulignons.

9 Cf. *L'important, c'est d'être propre*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

les discours sur les personnes, politique, psychologie, théologie aussi... Et éducation : « l'enfant est une plante qui a besoin de beaucoup de soleil ». Cette phrase de Michelet n'exprime pas une réaction devant une situation ; elle ne propose pas non plus une aide à la compréhension. Elle signifie, *le contexte le montre*, une prescription à l'éducateur : Tu dois donner à l'enfant beaucoup d'amour comme le soleil donne sa lumière aux plantes. J'appelle ce régime sémantique *praxéologique* (ou praxéo-prescriptif), c'est-à-dire qui prescrit une praxis. Or il est très particulier : car c'est à l'indicatif que se dit la prescription ! Dans la phrase citée, *a besoin de* marque bien, sinon le devoir, du moins la nécessité. Mais souvent, aucun élément marqué linguistiquement ne dit explicitement le devoir-faire. Tout le contexte prouve, certes, « l'acte de langage indirect » qui est fait par de tels énoncés (un conseil, un appel au changement d'attitude), mais l'énoncé lui-même semble n'être qu'une description, et même une description d'essence : non ce qui doit être, mais ce qui est. Dans tous leurs régimes sémantiques, les énoncés métaphoriques de type N_1 est N_2 feignent de dire une essence ; mais dans le régime expressif, comme il s'agit d'exprimer un sentiment, une réaction à une situation, la vigueur de la valorisation ou dévalorisation est telle que personne n'est dupe : en réalité, on ne dit pas l'essence, mais la qualification. Dans le régime sémantique praxéologique, les choses sont beaucoup plus compliquées : le lecteur peut se méprendre sur le sens de l'acte de langage ; il peut croire que celui-ci a bien pour but de rapprocher des êtres différents pour les mieux *comprendre*, comme dans le régime cognitif, alors qu'il s'agit en réalité de prescrire dans le domaine du comparé, une action analogue à celle existant dans le domaine du comparant.

Mon hypothèse est précisément qu'une des caractéristiques de la modernité consiste dans la dérive herméneutique, qui fait prendre aux nouveaux spécialistes des « doctrines » sur l'homme, les énoncés praxéologiques dans un régime (pseudo)-cognitif.

Qu'on en juge sur l'exemple de la métaphore horticole. Voici un énoncé de régime expressif : « O jeunesse, tu es comme un jardin dans tout son éclat ». Il se continue en régime praxéologique : « [...] ; rappelle-toi cependant qu'on ne se nourrit pas de la parure des jardins mais des fruits de la terre »¹⁰. Le sens du rappel est clair : inciter les jeunes à l'effort, et ce n'est pas pour rien que la parole de Pestalozzi

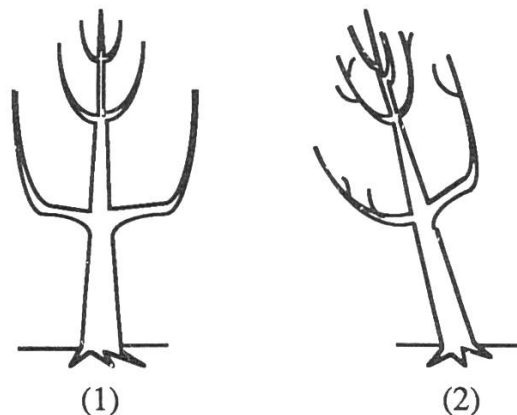
10 PESTALOZZI, cité dans l'*Almanach Pestalozzi*, 1954.

est portée en exergue du petit almanach que recevaient chaque année les jeunes écoliers suisses. Par contre, lorsqu'on lit, et dans un ouvrage intitulé *Essai de psychologie sensible*, ces lignes : « Nous comparerons l'organisme humain à l'arbre qui sort de terre, plus ou moins vigoureux parce que plus ou moins bien enraciné et bien nourri, et qui poussera d'autant mieux qu'il est de belle venue, et qu'il se retrouve dans un sol qui lui convient parce qu'il lui apporte sa sève spécifique »¹¹, on est bien obligé de constater que l'auteur, Freinet en l'occurrence, prend, et veut que nous prenions, son énoncé dans un régime sémantique cognitif. Il s'agit bien pour lui d'éclairer la réalité des choses, de dire les lois de la nature humaine.

Lisons maintenant l'ensemble du passage de Freinet :

« Nous comparerons l'organisme humain à l'arbre qui sort de terre, plus ou moins vigoureux parce que plus ou moins bien enraciné et bien nourri, et qui poussera d'autant mieux qu'il est de belle venue, et qu'il se retrouve dans un sol qui lui convient parce qu'il lui apporte sa sève spécifique.

S'il sort de terre dans les meilleures conjonctures, il organise normalement sa vie selon les lois de son espèce. Si la lumière lui parvient également de tous côtés, si aucun voisin ne le gêne de son contact ou de son ombre, si aucun mur n'arrête son expansion, si aucun accident ne le mutilé, il pousse naturellement, en largeur et en hauteur, en équilibre sur son tronc qui va durcissant et s'épaississant à mesure que s'élève l'arbre.



Vous le voyez alors qui respire la puissance et l'harmonie. (fig. 1 de notre schéma).

11 Célestin FREINET, *Essai de psychologie sensible*, t. I, (1950), Paris, Delachaux et Niestlé, 4^e éd., 1978, p. 112. – Je renvoie à mon article : « Freinet ou une pensée de la similitude », in : *La Pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.

Mais cela c'est le cas idéal que nous avons déjà mentionné. Dans la pratique, les choses se passent rarement ainsi. Des déterminants multiples interviennent.

La pousse naissante est gênée par un arbre adulte, ou par un mur malencontreusement situé. D'un côté c'est l'ombre, le froid et la mort (c'est l'obstacle auquel se heurte l'aile droite de l'armée). La sève reflue et s'en va vers la lumière. Toutes les forces en puissance sont alors employées à cette course vers la brèche. Les branches refoulées se vident de leur sève et s'atrophient, tandis que celles qui vont vers la brèche accentuent leur mouvement vers le soleil et la puissance (fig. 2 du schéma ci-dessus).

[...] Il ne suffit pas, comme on tente de le faire trop souvent avec les enfants, d'empêcher seulement cette inflexion, de mettre un tuteur du côté opposé. Effectivement, l'arbre ne pourra pas s'infléchir, mais il ne pourra pas vivre non plus ; il sera comme l'armée dont vous aurez colmaté la brèche, qui ne trouve plus aucune issue vers l'avant, et qui piétine, s'atrophie, s'anémie, perd sa puissance d'attaque et finit par s'immobiliser.

C'est ce que fera l'arbre. Il se recroquevillera sur lui-même, se ratatinera, essayera de tous les moyens pour atteindre à la vie et lancera encore quelques rameaux dans la lumière.

L'homme, tenace dans ses manies de redressement, ne se contente pas toujours de mettre un appui ou de retenir avec une corde. Il coupe parfois brutalement les pousses qui s'en vont vers la vie... Cette petite main qui se tend vers la lumière, un coup la rabat, et une porte se referme inexorablement sur les pas hésitants de l'enfant qui voulait s'en aller à la conquête de son avenir.

Nous veillerons donc tout spécialement, dès les premiers jours, dès les premiers mois, aux inflexions suscitées par les obstacles rencontrés. Nous nous préoccupons de l'équilibre, opposant à une tendance qui s'affirme des possibilités nouvelles de percée et de puissance qui redressent l'inflexion naissante. Nous rechercherons un maximum de possibilités d'action ; nous favoriserons la multiplicité des réussites. Nous ouvrirons des brèches nombreuses et nous aurons ainsi ce faisceau harmonieux de tendances qui se développeront en branches vigoureuses, et en toutes directions, comme un éclatement harmonieux de la vie »¹².

On s'aperçoit que cette débauche de pseudo-science, n'a en réalité pour objectif que de parvenir à des injonctions en bonne et due forme. Injonctions proprement morales, et d'un vague qui n'a d'égal que leur insistance : « Nous veillerons donc tout spécialement aux inflexions... », « nous nous préoccupons de l'équilibre... », « nous rechercherons un maximum de possibilités d'action », « nous favoriserons... »,

12 FREINET, *ouvr. cité*, p. 112-114.

nous ouvrirons des brèches... ». Mais ces prescriptions (ou incantations?) aux éducateurs ont ceci de particulier qu'elles ne sont pas légitimées par une métaphore ou *similitudo*, mais bien par une *comparatio*. Expliquons-nous. Le mot de *comparaison* peut, en français, recouvrir deux phénomènes bien distincts : la comparaison de deux réalités homogènes (elle est belle comme sa sœur), ou la comparaison de deux réalités hétérogènes (elle est belle comme un soleil). On peut appeler cette dernière *similitudo* (la métaphore en est, sémantiquement sinon grammaticalement, toujours une), tandis que la comparaison entre homogènes sera nommée *comparatio*, pour éviter les confusions avec l'ambigu mot français. Dans ce texte de Freinet, l'enfant et l'arbre naissant sont réunis non comme des réalités hétérogènes, mais bien comme des entités homogènes, manifestant l'un et l'autre (tout le livre l'affirme) d'identiques « lois de la Nature ». Et l'assimilation se fait par la notion physico-psychique d'*organisme* : « Nous comparerons l'organisme humain à l'arbre... ». Alors les conseils aux éducateurs voudraient prendre l'allure de mode d'emploi technique ; tout comme l'étude des autres corps vivants permet de mieux soigner le corps des enfants, l'éducation ne recevrait-elle pas ses règles, objectives, de l'étude des autres « organismes » naturels ?

Illusion « moderne », sans cesse déçue, sans cesse renaissante. Pourquoi donc, philosophes, nous intéresser à de tels errements, dirait-on ? D'abord parce que, nous l'avons vu, ce sont des philosophes qui sont les premiers, depuis plus de deux siècles, à s'y précipiter. Surtout parce que le phénomène comporte plus grave encore, – et central pour la philosophie.

Il nous faut en effet aller plus profond dans l'analyse. L'étude de ces fameux énoncés métaphoriques, si présents dans tout texte sur l'éducation (comme dans tout discours sur les choses de l'homme) a peut-être cet avantage encore, qu'elle nous met sur la voie d'une autre caractéristique de la modernité : **le déni de la *Mimesis* entre humains.**

Si mes analyses précédentes, sont justes, ce que j'appelle « régime sémantique praxéologique » implique, pour les énoncés métaphoriques qui en relèvent, une première liaison avec la question de l'imitation. Par définition en effet, le mécanisme de la métaphore praxéologique consiste à placer le comparant en position de *modèle* (et non pas seulement de « semblable », comme dans les régimes expressif et cognitif). C'est bien là ma thèse : il existe des énoncés métaphoriques

qui ont pour but de prescrire l'imitation, où le comparant, l'élément métaphorique (qui, par définition, est *hétérogène* au comparé) est pourtant présenté comme un modèle-à-imiter !

Or on constate plus étonnant encore : une grande partie de ces énoncés métaphoriques praxéologiques proposent comme modèles à imiter, des traits de conduite concernant l'imitation. Plantes, bateaux, animaux, artisanats ou lumières, sont, depuis l'Antiquité et dans la grande tradition européenne nourrie par les Grecs et la Bible, appelés par la métaphore praxéologique à être des modèles en ce qui concerne leurs « relations à autrui ». Il n'y a guère qu'un nombre restreint de cas, où on les prend comme exemples de rapport au temps (faire au bon moment, savoir commencer, etc.) ou aux valeurs en général (bien faire ce qu'on a à faire). Le plus souvent, la situation métaphorique est utilisée pour les traits de *relation* qu'on y décèle (ou y invente). Or, une nette transformation s'opère à la fin du XVIII^e siècle : le discours dominant se met à dire par les métaphores non plus en majorité l'injonction « tu dois avoir des relations de Mimesis avec autrui », mais bien « tu ne dois pas avoir de relation de Mimesis avec autrui » (*Mimesis* désignant l'ensemble le plus large de relations où entrent l'influence, et la ressemblance *à faire*, – et pas seulement à constater).

Il faut souligner que toutes les métaphores (tous les domaines métaphoriques) peuvent servir, chacune, à dire chacune des deux injonctions opposées. Même s'il est évident que certains domaines de la réalité semblent plus immédiatement capables de dire le rapport ou de dire le non-rapport, on constate qu'il est toujours possible de trouver une façon de présenter les choses qui fasse « exister » dans le phénomène comparant le trait qu'on veut lui décrire ! C'est en cela sans doute que consiste la puissance de l'imagination humaine, – non en une quelconque valeur obligée attachée à quelque archétype que ce soit...

Pour ne rien dire de la statue ou du modelage, de la nourriture ou du remplissage¹³, revenons à notre arbre. Relisons Freinet :

« S'il sort de terre dans les meilleures conjonctures, il organise normalement sa vie selon les lois de son espèce. [...] *Si aucun voisin ne le gêne de son contact ou de son ombre*, [...], il pousse naturellement... ». Et encore : « *La pousse naissante est gênée par un arbre adulte...* », « Il ne suffit pas [...] de mettre un tuteur du côté opposé ».

13 Cf. pour le modelage, *Philosophie du modèle*, ch. I; et pour le nourrissage et le remplissage, *L'important c'est d'être propre*, ch. III.

Ainsi la plante est prise comme l'emblème de ce qui, par nature, est sans aucun besoin d'autrui. Et c'est bien là ce que les doctrines de la modernité croient voir *de commun* entre tous les êtres vivants, confondant en cela l'ordre de la séparation physique des corps avec une improbable auto-suffisance psychologique. Le végétal, dans son apparent épanouissement égologique, devient le « modèle » à suivre, parce que l'homme est désormais pensé comme relevant des mêmes lois que lui : celles de devoir tout à son « organisme », rien à ses semblables.

Ainsi croyance à la scientificité de leurs énoncés, et exaltation du « propre » comme valeur suprême, se confortent-elles dans les pensées philosophico-techniques de l'éducation. Tel qui semble y échapper, comme le Hegel des textes pédagogiques, y vient d'autant plus dans l'ensemble de son système.

Trouverons-nous en Kant plus de lucidité ? Certes ses *Réflexions sur l'éducation* ne participent nullement de ce que nous avons analysé jusqu'ici. Et Kant manie même la métaphore de l'arbre de la façon très « classique » (et non « romantique »), voyant en lui ce qui permet de dire le nécessaire rapport à autrui :

« Mais de qui faut-il attendre un meilleur état du monde ? Est-ce des princes ou des sujets ? [...] Si ce meilleur état du monde doit être établi par les princes, alors il faut d'abord que l'éducation des princes devienne meilleure, car on a bien longtemps commis la grande faute de ne point leur résister pendant leur jeunesse. *Un arbre, isolé au milieu d'un champ, croît en se courbant et étend ses branches au loin ; en revanche, un arbre au milieu de la forêt, à cause de la résistance que lui opposent les arbres qui sont à côté de lui, pousse droit et tend au-dessus de lui à la lumière et au soleil.* De même en est-il des princes. C'est bien pourquoi il vaut mieux qu'ils soient élevés par un de leurs sujets, que par un de leurs semblables. Nous ne pouvons espérer que le bien vienne d'en haut que dans le cas où l'éducation y sera la meilleure ! »¹⁴

Certes aussi, il est possible de s'appuyer sur Kant pour mieux comprendre ce que nous appelons la tentation de la dérive des régimes sémantiques, pour les énoncés qui parlent des êtres humains. Nous avons essayé de le faire ailleurs, et de reprendre les pages fameuses de la Typique de la faculté de juger pure pratique, dans la *Critique de la Raison pratique* : Kant y dénonce admirablement la tentation, pour la faculté de juger, de prendre les « symboles » à la manière de « schèmes » (c'est-à-dire d'aides à la conception de l'expérience sensible),

14 Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, (1776-1787), éd. Philonenko, Paris, Vrin, 1974, p. 80-81. C'est nous qui soulignons.

alors qu'ils ne doivent jamais être que des « types » (c'est à dire des aides à l'idéal)¹⁵.

Et pourtant, nous ne pouvons nous reposer avec quiétude dans le giron kantien... Car une page nous étonne, dans la troisième *Critique*. Sans doute, il ne s'agit plus de métaphore, et l'arbre est analysé dans ce qu'il est censé être : un pur exemple des lois de la Nature, sans qu'il soit aucunement question, de près ou de loin, d'humanité. Or voici que dans cette description du principe de finalité interne dont l'arbre est porteur, Kant se met à employer les mots même de l'éducation.

Ein Baum zeugt erstlich einen andern Baum nach einem bekannten Naturgesetze. Der Baum aber, den er erzeugt, ist von derselben Gattung; und so erzeugt er sich selbst der *Gattung* nach, in der er, einerseits als Wirkung, andererseits als Ursache, von sich selbst unaufhörlich hervorgebracht, und ebenso, sich selbst oft hervorbringend, sich, als Gattung, beständig erhält.

Zweitens erzeugt ein Baum sich auch selbst als *Individuum*. Diese Art von Wirkung nennen wir zwar nur das Wachstum; aber dieses ist in solchem Sinne zu nehmen, daß es von jeder andern Größenzunahme nach mechanischen Gesetzen gänzlich unterschieden, und einer Zeugung, wiewohl unter einem andern Namen, gleich zu achten ist. Die Materie, die er zu sich hinzusetzt,

Premièrement, un arbre produit un autre arbre suivant une loi naturelle connue. Or l'arbre qu'il produit est de la même espèce ; ainsi il se produit lui-même selon *l'espèce*, en laquelle continuellement produit par lui-même d'une part comme effet, d'autre part comme cause et ne cessant de se reproduire lui-même, il se maintient constamment en tant qu'espèce.

Deuxièmement, un arbre se produit aussi lui-même en tant qu'*individu*. Nous nommons, il est vrai, seulement croissance cette sorte d'effet ; il faut toutefois prendre ceci en un sens tel, que la croissance se distingue entièrement de tout accroissement suivant des lois mécaniques, et il faut la considérer, bien que sous un autre nom, comme l'équivalent d'une génération. La plante donne

15 Cf. ma *Philosophie du modèle*, p. 84-88. Voir, outre la *Critique de la Raison pratique*, la *Critique de la Faculté de juger*, § 59.

verarbeitet dieses Gewächs vorher zu spezifisch-eigentümlicher Qualität, welche der Naturmechanismus außer ihm nicht liefern kann, und bildet sich selbst weiter aus, vermittelt eines Stoffes, der, seiner Mischung nach, sein eignes Produkt ist. Denn, ob et zwar, was die Bestandteile betrifft, die er von der Natur außer ihm erhält, nur als Edukt angesehen werden muß; so ist doch in der Scheidung und neuen Zusammensetzung dieses rohen Stoffes eine solche Originalität des Scheidungs- und Bildungsvermögens dieser Art Naturwesen anzutreffen, daß alle Kunst davon unendlich weit entfernt bleibt, wenn sie es versucht, aus den Elementen, die sie durch Zergliederung derselben erhält, oder auch dem Stoff, den die Natur zur Nahrung derselben liefert, jene Produkte des Gewächsreichs wieder herzustellen.

Drittens erzeugt ein Teil dieses Geschöpfs auch sich selbst so: daß die Erhaltung des einen von der Erhaltung der andern wechselseitig abhängt. Das Auge an einem Baumblatt, dem Zweige eines andern eingepft, bringt an einem fremdartigen Stocke ein Gewächs von seiner eignen Art hervor, und ebenso das Pfropfreis auf einem andern Stamme. Daher kann man auch an demselben Baume jeden Zweig oder Blatt als bloß auf diesem gepropft oder

tout d'abord à la matière qu'elle s'incorpore une qualité spécifique et particulière, que le mécanisme de la nature extérieure ne peut fournir, et par la suite la plante se forme elle-même, grâce à une substance qui en sa composition est son produit propre. En effet, bien qu'il ne faille la considérer relativement à ses parties constitutives, qu'elle reçoit de la nature extérieure, que comme une simple *éducation*, on constate cependant dans la dissociation et la recombinaison de cette matière brute une telle originalité de la faculté de dissocier et de former chez ce genre d'êtres naturels, que tout art en demeure infiniment éloigné, s'il tente de reconstituer ces produits du règne végétal à partir des éléments qu'il obtient en les décomposant ou bien encore à partir de la matière que la nature leur fournit pour leur nourriture.

Troisièmement, une partie de cette créature se produit également elle-même de telle sorte que la conservation d'une partie dépend de la conservation d'une autre partie et réciproquement. L'œil d'une feuille d'arbre, enté sur le rameau d'un autre arbre, donne naissance sur un pied étranger à une plante de sa propre espèce, de même la greffe sur un autre arbre. C'est pourquoi on peut considérer chaque rameau, chaque feuille d'un même arbre comme simplement

okuliert, mithin als einen für sich selbst bestehenden Baum, der sich nur an einen andern anhängt und parasitisch nährt, ansehen. Zugleich sind die Blätter zwar Produkte des Baums, erhalten aber diesen doch auch gegenseitig; denn die wiederholte Entblätterung würde ihn töten, und sein Wachstum hängt von ihrer Wirkung auf den Stamm ab. Der Selbsthilfe der Natur in diesen Geschöpfen bei ihrer Verletzung, wo der Mangel eines Teils, der zur Erhaltung der benachbarten gehörte, von den übrigen ergänzt wird; [...] will ich hier nur im Vorbeigehen erwähnen, ungeachtet sie unter die wunderbarsten Eigenschaften organisierter Geschöpfe gehören.

greffé ou écussonné sur celui-ci, c'est-à-dire comme un arbre existant pour lui-même, qui s'attache simplement à un autre arbre et se nourrit comme un parasite. [...] Je me contenterai de mentionner en passant certaines propriétés de ces créatures, bien que ces propriétés soient parmi les plus admirables des créatures organisées : l'auto-défense de la nature chez ces créatures à l'occasion d'une lésion, où le manque d'une partie, nécessaire à la conservation des parties voisines, est compensé par les autres parties [...].

Ainsi, l'individu naturel a-t-il ceci de propre, qu'il se produit lui-même, et que cette croissance « doit être considérée, bien que sous un autre nom, comme l'équivalent [*gleich*] d'une génération ». Sommes-nous dans l'ordre du symbole, ou du schème ?... Voici en tout cas que l'arbre n'est plus seulement un individu, mais toute une famille : « On peut considérer chaque rameau, chaque feuille d'un même arbre comme simplement greffé sur celui-ci, c'est-à-dire comme un arbre existant pour lui-même, qui s'attache simplement à un autre arbre et se nourrit comme un parasite »¹⁶. Et Kant d'employer le mot même (*Selbsthilfe*) qui sera, sous sa forme anglaise de *Self-Help*, le slogan de Spencer et de l'éducation nouvelle anglaise à la fin du XIX^e siècle. Éloge de l'autonomie ou, comme le veut le traducteur, de l'*auto-défense* ? *S'aider* soi-même ? Mais que peut être l'aide, quand elle s'applique à soi-même ? On n'a jamais vu que le baron de Munchhausen, qui se soit tiré lui-même par les cheveux, du mauvais

16 KANT, *Critique de la Faculté de juger*, § 64, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin 1965.

trou dans lequel il était tombé. L'éducation doit peut-être enfin devenir, pour nous autres philosophes (post-)modernes, l'objet privilégié non plus de nos endoctrinements, mais de notre saisie des antinomies de la raison.

