Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 271-296

Raison et comparaisons : la genèse du souci comparatiste en éducation

Didier Moreau[1]
Université de Nantes,
France

RÉSUMÉ

Le souci comparatiste en éducation est paradoxal, dans la mesure où il semble s'opposer à l'exigence d'universalité d'une humanité rationnelle. Cette étude recherche comment il a été engendré, à partir des Lumières, dans une critique entreprise contre les conséquences d'un progrès indéfini de la raison hégémonique, chez Diderot et surtout chez Herder. Ces précurseurs ouvrent la perspective herméneutique explorée par Dilthey au XIXe, dont les concepts sont fondateurs de nos approches contemporaines en pédagogie comparée.

ABSTRACT

The comparative studies in education are paradoxical, insofar as it seems to be opposed to the requirement of a universal and rational humanity. This study seeks how it was generated, starting from the Age of Enlightenment, in a criticism undertaken by Diderot and especially by Herder against the consequences of an indefinite progress of the hegemonic reason. These precursors open the hermeneutic prospect explored by Dilthey, of which the concepts are founders of our contemporary approaches in comparative pedagogy.

RESUMEN

Resulta paradójica la preocupación comparatista en educación en la medida en que parece oponerse a la exigencia de universalidad de una humanidad racional. El estudio que viene a continuación reflexiona sobre cómo nació a partir de las Luces, en una crítica iniciada en contra de las consecuencias de un progreso indefinido de la razón hegemónica, en Diderot y más aún en Herder. Estos precursores abren la perspectiva hermeneútica que exploró Dilthey en el siglo XIX, cuyos conceptos dieron fundamento a nuestros acercamientos contemporáaneos en pedagogía comparada.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vergleichende Ansatz in der Bildungsforschung ist paradox, und dies so sehr, dass er dem Anspruch der Universalität rationaler Humanität entgegen

1 Université de Nantes, Centre de recherches en Education de Nantes

zu stehen scheint. Dieser Beitrag untersucht, wie er, beginnend mit den Lumières, bei Diderot und besonders bei Herder zu einem kritischen Unterfangen gegen die Folgen eines unbegrenzten Fortschritts vorherrschender Vernunftsvorstellungen (raison hégémonique) wurde. Diese Vorläufer bereiteten der von Dilthey im 19. Jahrhundert verfolgten hermeneutischen Perspektive, deren Konzepte die Grundlage heutiger Herangehensweisen in der vergleichenden Bildungsforschung bilden, den Weg.

Quels sont les fondements philosophiques de la comparaison en éducation ? Lorsque l'on évoque la recherche d'un ancrage, conceptuel et principiel, c'est que l'on a préalablement diagnostiqué un état critique dans le champ pratique, auquel on souhaite porter remède. La *crise de l'éducation* est une métaphore, construite par Hannah Arendt, qui a connu une fortune remarquable à travers des lectures souvent réductrices, auxquelles le texte, il faut le reconnaître, prêtait complaisamment le flanc[2]. Mais parmi les causes que Hannah Arendt évoque comme : le *pathos de la nouveauté*, l'effacement de l'autorité pédagogique - il y en a une qui a été systématiquement omise par les commentateurs français, dans leur exaltation critique vis-à-vis de l'école des années 80 :

> « Quoique la crise de l'éducation puisse affecter le monde entier, il est caractéristique que ce soit en Amérique qu'elle revête la forme la plus extrême. (…) C'est un fait qu'en Amérique l'éducation joue un rôle différent et incomparablement plus important que dans d'autres pays. Cela s'explique par le fait que l'Amérique a toujours été un pays d'immigration ; il est clair que c'est seulement par la scolarisation, l'éducation et l'américanisation des enfants d'immigrants que l'on peut tenir cette gageure de fondre les groupes ethniques les plus divers en un seul peuple[3] »

On comprend immédiatement pourquoi les commentateurs, tel Finkielkraut, ont évité cette thématique, puisque leur argumentation

2 Arendt Hannah (1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
3 Arendt, *op. cit*. pp. 224-225.

s'achevait sur cette conclusion que seule la restauration d'un Universel républicain pouvait porter remède à la crise de l'école en France4 - ce qui est tout à fait antinomique avec l'analyse arendtienne… Car Hannah Arendt poursuit en mettant en évidence le caractère dialectique de la fusion des groupes ethniques : lorsqu'on est capable de « former un seul peuple », ce peuple devient le paradigme de tous les peuples de la terre :

> « L'Amérique n'est pas seulement une terre de colonisation en quête d'immigrants (…). Pour l'Amérique, la devise inscrite sur chaque dollar - Un Nouvel Ordre du Monde – a toujours été le facteur déterminant, et les immigrants, les nouveaux-venus, constituent pour le pays la garantie qu'il représente bien ce nouvel ordre[5] ».

Hannah Arendt tempère ce qui ne pourrait apparaître que comme la condamnation d'un projet impérialiste en exposant que ce nouvel ordre ne repose pas sur une utopie mais sur une confrontation pragmatiste au réel en vue d'améliorer le sort des hommes, relativement à la pauvreté et à l'oppression. Mais ce faisant elle accentue encore ce qui est décisif dans son argument : la crise de l'éducation procède planétairement du projet d'une fusion, par l'éducation, de tous les *nouveaux-venus* dans un ordre universel. Les nouveaux-venus, les *Neoï* pour les Grecs, le sont doublement en Amérique : dans le monde, et sur le sol américain. Est-ce à dire que l'extension de la crise au monde entier, ferait des *nouveaux-venus* des étrangers dans leur propre communauté ?

C'est cette question qui paraît alors majeure pour comprendre la métaphore de la crise de l'éducation, dans la mesure où le concept qu'elle interroge est bien celui de l'universalité en éducation. Cette étude sera notre fil conducteur.

4 Finkielkraut Alain (1987) *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
5 Arendt, *id.*.

L'universalité de la raison

Contrairement aux idées reçues, le concept d'une universalité de la raison n'est pas homogène mais a fait, de la part des Lumières, l'objet d'une fondation duelle: du côté d'une essence de l'homme, dans le rationalisme leibnizien, du côté d'une anthropologie, dans la pensée anglaise, à la suite de Locke. Or la dualité de cette fondation pose un problème important que la réflexion philosophique entreprendra de résoudre, car selon le type de fondation auquel on se réfère, la question de l'éducation de l'homme en vue du perfectionnement de la raison, sur le plan individuel comme sur celui, général, d'une « éducation du genre humain », perd toute évidence immédiate. S'agit-il d'orienter cette éducation selon une perspective essentialiste, et l'on voit bien qu'un modèle rationnel est possible pour organiser une pédagogie universelle, valide – à quelques variantes près qui seront concédées aux traditions – pour toute l'humanité. Ou bien doit-on s'orienter selon les schèmes d'une anthropologie faisant de la rationalité un effet de la vie sociale motivée par l'utilité commune ? Dans cette seconde voie, c'est au contraire l'appui sur les formes sociales qui soutiendra l'effort de recherche d'une pédagogie rationalisée, c'est-à-dire dégagée de ce qui est absurde et contingent dans les coutumes, pour que soit dégagé le noyau de raison qui y serait caché. Ici, la pédagogie n'accède à l'universalisation qu'en confondant la raison et ses usages pragmatiques, c'est-à-dire en soumettant l'éducation à un projet politique et social qui la surplombe et la régule.

On retrouve cette ambiguïté dans la position de Diderot. Dans *l'Addition aux Pensées philosophiques*, il déclare :

> « C'est l'éducation de l'enfance qui empêche un mahométan de se faire baptiser ; c'est l'éducation de l'enfance qui empêche un

> chrétien de se faire circoncire ; c'est la raison de l'homme fait qui méprise également le baptême et la circoncision[6] ».

Diderot développe la conséquence majeure de la volonté de rupture des Lumières vis-à-vis de l'autorité de la tradition : l'éducation traditionnelle est source des préjugés, des intolérances et des despotismes. Si l' « homme fait » peut répudier les autorités traditionnelles, Diderot montre que c'est principalement par une éducation scientifique ouverte « à tous les enfants d'une nation[7] » que la raison pourra être libérée.

Diderot reprend le problème sous une autre forme en 1772, à l'occasion du retour de Bougainville qui avait ramené dans ses bagages le Tahitien Aotourou. Car le risque qu'entrevoit Diderot, averti en cela par la parution du *Discours sur l'origine de l'inégalité* de Rousseau en 1750, est que l'idée même d'une raison universelle, s'opposant de droit à toutes les traditions et à toutes les autorités, ne devienne une arme de l'Europe contre le reste du monde[8]. Il s'agit pour Diderot de définir une universalité humaine dont la seule raison ne soit pas l'axe structurant. Il se souvient alors de Montaigne :

> « Nous n'apportons en naissant qu'une similitude d'organisation avec d'autres êtres, les mêmes besoins, de l'attrait pour les mêmes plaisirs, une aversion commune pour les mêmes peines : voilà ce qui constitue l'homme ce qu'il est.[9] ».

Diderot introduit un critère de comparaison fondé sur l'adéquation des traditions à la « nature » entendue comme l'organisation humaine, c'est-à-dire l'accord de l'homme avec le monde sensible dans lequel il vit. Il y a ainsi des peuples plus « sages » que d'autres, comme les tahitiens le sont relativement à la question de la morale sexuelle. Cette sagesse est une anticipation des malheurs que produirait nécessairement un écart imposé par la raison contre l'organisation.

---

6 Diderot Denis (1964) *Œuvres Philosophiques*, Paris, Garnier Frères, p. 63.
7 Diderot Denis (1971) *Plan d'une université ou d'une Education publique dans toutes les sciences* [1776] Paris, Club français du Livre, Tome 11, p. 749.
8 Diderot Denis (1951*) Supplément au voyage de Bougainville, Œuvres*, Paris, Gallimard La pléiade, p. 966.
9 Diderot, *op. cit.* p. 994.

> « […] un peuple assez sage pour s'être arrêté de lui-même à la médiocrité (…) pour que son innocence, son repos et sa félicité n'eussent rien à redouter d'un progrès trop rapide de ses lumières[10] ».

C'est pourquoi Diderot fait débuter son texte par les adieux du Vieillard à son peuple : la tradition prend congé, lorsque les Européens débarquent de leurs navires, le monde heureux est irrémédiablement perdu. En vain le Vieillard tente-t-il d'exhorter Bougainville :

> « Et toi, chef des brigands qui t'obéissent, écarte promptement ton vaisseau de notre rive : nous sommes innocents, nous sommes heureux ; et tu ne peux que nuire à notre bonheur[11] ».

Telle est l'antinomie que découvre Diderot, entre le projet des Lumières d'un affranchissement vis-à-vis des autorités traditionnelles et la nécessité d'une protection du monde de la vie par ces mêmes autorités, contre les ravages aperçus d'un progrès sans contraintes des savoirs et des techniques. Dans son étude sur Diderot, Alain Vergnioux montre que, contre Helvétius, Diderot plaide pour une singularité des individus, fondée sur le tempérament, sur l'organisation dont on a vu qu'elle n'est que « similaire », et récuse l'identité uniforme des hommes[12]. La théorie du tempérament selon Diderot a donc deux effets d'individuation pour l'éducation : celui de constituer des êtres singuliers, qui réagissent différemment à des impressions communes, mais également, celui de créer des êtres collectifs qui sont les sociétés, placées dans des conditions différentes, sources d'impressions différentes. C'est là, semble-t-il, que Diderot s'approche le plus de Montaigne : il suffit qu'il y ait dans chaque société nettement différenciée des individus suffisamment singuliers dans leur groupe propre pour qu'une communication soit possible entre ces sociétés par le truchement de ces singularités. Un universel

10 Ibid., p. 992.
11 Ibid. p. 970.
12 Vergnioux Alain, « Diderot : l'héritage perdu ? », *Actes du Colloque AREF*, Strasbourg, Août 2007.

est possible sur la base de rencontres d'hommes suffisamment affranchis pour qu'ils puissent dialoguer, comme l'Aumônier et Orou. Par-dessus la tête des peuples, des ponts peuvent être jetés, lorsque certains individus sont assez libres pour s'émanciper.

L'éducation comme genèse

C'est la prise de conscience de cette antinomie du projet des Lumières qui ouvrira chez Herder la reprise de la question pédagogique qui lui permettra de développer une conception de l'éducation comme processus aventureux qui permet à l'homme de s'élever lentement au-dessus de sa condition immédiate : *Emporbildung*, la formation de l'homme par lui-même.

La genèse du langage

Cette *Emporbildung* s'appuie chez Herder sur une théorie du langage tout à fait novatrice, rompant à la fois avec la conception rationaliste de l'homme se dotant d'un langage pour communiquer sa pensée, comme avec celle issue de la tradition religieuse d'un don fait à l'homme. Herder repousse également la théorie condillacienne d'un langage né des besoins sociaux de l'homme. L'homme parvient au langage, selon Herder, non en vertu d'une faculté positive, mais plutôt en raison d'un déficit : c'est le concept de *Besonnenheit*, la circonspection, que le Traité de 1770 met à l'origine de l'élan de l'homme vers la langue et la raison[13]. Cette non-faculté est, comme le dit Herder, « germe d'un supplément »[14], par lequel l'imperfection humaine devient liberté de s'exposer au monde sans garantie transcendante. C'est par la circonspection que l'homme élabore la langue par différenciation des sons de la nature et qu'il opère un saut qualitatif par rapport à l'animalité. Ainsi s'établit l'amorce de l'*Emporbildung*, la « formation élevante », par laquelle l'humanité s'auto-éduque en dehors de toute téléologie, et contre le perfectionnisme « heureux » des Lumières. Mais dans cette genèse,

13 Herder J. G. von. (1977), *Traité sur l'origine de la langue*, Paris. Aubier- Montaigne, p.76.

14 A rapprocher de l'analyse que fait Derrida (1967) de la suppléance éducative chez Rousseau : *De la grammatologie*. Paris. Minuit. pp. 207-218.

l'homme n'excède pas – à titre d'essence, ce qui le forme ; en un mot, dit Herder, il reste « créature de la langue[15] ». Et la rupture herdérienne tient tout entière dans ce point. Herder objecte déjà les effets d'une conception autopoïétique de l'homme dans lequel celui-ci posséderait un pouvoir total sur son devenir. En tant qu'esprit des Lumières, Herder se trouve dans une situation paradoxale qui consiste à échapper d'une part à la téléologie sécularisée selon laquelle l'humanité, par les progrès de sa raison et de ses savoirs progresse nécessairement, et d'autre part à éviter le risque d'une humanité livrée au hasard et à des forces naturelles qui la dépassent. Il choisit donc une voie intermédiaire qui lui fait envisager dans son *Traité*, l'idée d'un plan caché de la raison[16] : l'humanité advient par sa propre éducation, dans le cadre de la langue qu'elle ne peut maîtriser puisqu'il est sa matrice. Cette raison est invisible pour l'entendement propre de chaque homme, mais oriente, comme horizon idéal, les activités de connaissance de l'humanité. La perfectibilité humaine est maintenue – principe capital des lumières, mais cette perfectibilité échappe aux hommes : il n'est plus question d'un progrès spectaculaire et positif de l'humanité, des formes de régressions momentanées sont historiquement constatables. D'autre part cette perfectibilité est différenciante, et les formes réelles sont les individus, non les genres. L'élément qui synthétise tous ceux-là est que l'essence de l'homme est une genèse éducative : l'homme est en tant qu'il se forme et qu'il s'éduque.

Cette perfectibilité différenciante est essentielle pour notre étude. Chaque langue, dit Herder, produit un monde, sous la forme d'une communauté linguistique qui est l'individu différenciant, qu'il nomme le peuple[17]. En effet, chaque homme singulier « s'imagine tout tirer de lui-même, autant il dépend des autres pour le développement de ses facultés[18].» L'opacité de chaque langue devient ainsi, pour Herder, indépassable, faute d'un point de vue métaculturel

15 *Traité*, p. 90.

16 Il réintroduit, à titre d'hypothèse faible, dans les *Ideen*, la possibilité d'un plan de la nature, mais subordonné au principe premier qui veut que « nôtre espèce ne reçût sa formation que de notre espèce » ; *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité*. Paris. Aubier- Montaigne. 1962. p. 149.

17 Cf. l'analyse de Louis Dumont in : *Essais sur l'individualisme*. Paris. Seuil. 1983, pp. 134-151.

18 *Id.* p. 147.

surplombant l'histoire de l'humanité ; et c'est l'effet de toute éducation : « l'étrange moyen de former les hommes (*Mittel Zur Bildung*) est la langue[19]. Ce qui différencie l'homme est proprement ce qui l'humanise, pour Herder : la langue. En effet l'homme est né « muet et sans langue »[20], mais sa faculté négative de circonspection l'amène à marquer le monde qui l'entoure par l'imitation des sons empruntés à la nature, suivant le paradigme classique de l'Art : « l'homme est un être qui écoute et qui marque »[21]. La première langue, dit Herder est donc un chant : « expression de la langue de toutes les créatures dans le registre vocal naturel de la voix humaine »[22], et c'est ce qui fait que le langage est d'emblée *dialogue* :

> « […] la première pensée de l'homme le prépare, conformément à son essence, à pouvoir dialoguer avec les autres. Le premier signe (*Merkma*l) que je conçois est un mot (*Merkwort*) pour moi et un mot de communication (*Mitteilungswort*) avec d'autres[23] ».

Chaque langue répond empiriquement à des circonstances particulières et au milieu dans lequel les hommes se trouvent vivre. Dans leur genèse singulière, les langues-racines sont véritablement intraduisibles, hypothèse que retrouvera Quine de l'impossibilité d'une traduction radicale[24]. Mesurons les conséquences. L'homme se forme par sa propre langue, mais celle-ci n'est qu'une construction particulière ; il en résulte que chaque *Bildung* humaine est particulière, ne bifurque pas de l'universel par accident (et donc ne saurait y ramener par purification des opérations logiques). L'universalité de l'humanité repose dans son aptitude à prendre des formes singulières dans lesquelles l'humanité, comme expérience, s'enrichit. C'est le concept d'*Humanität* que Herder emprunte au français. L'*Humanität* est le genre humain différencié par la *Bildung* : l'homme humanisé par son propre effort. L'humanité se signe par sa finitude. Ce qui caractérise les hommes est qu'ils ne peuvent accéder à un monde que par une éducation dont ils ne maîtrisent pas les effets. L'éducation à la

19 *Ideen.* p. 149.
20 Herder, (1977), *Traité sur l'origine de la langue*, Paris, Aubier, pp. 67-68.
21 *Ibid*. p. 90.
22 *Ibid*. p. 97.
23 *Ibid*. p. 88.
24 W.V.O. Quine (1977), *Le mot et la chose*, Paris, Flammarion, chap. II.

fois sépare les hommes en les différenciant dans des cultures et des langues déterminées, mais les rassemble réellement dans le même effort de se surpasser par l'éducation. L'homme est bien producteur de son histoire, mais il ne peut en diriger le cours.

Bildung et historicité

Herder réinterprète l'*Aufklärung* comme le résultat de deux illusions qui s'étayent mutuellement. La première est celle d'une maîtrise planifiée par la raison du cours des événements. Ce sont, dit-il, des louanges excessives attribuées à l'intelligence collective humaine : le véritable moteur de l'histoire, ce sont des inventions individuelles qui s'enchaînent par le hasard[25]. Si bien que « les grands plans échouent, seules les petites choses insignifiantes apportent la lumière dans le monde[26] ». La deuxième illusion est que la rationalité permettrait, à elle seule, d'engendrer les événements, conformes ainsi aux décrets de la volonté humaine. Or, argumente Herder – *et là est bien le pouvoir ontologique de l'éducation (Bildung)* – les progrès continus de la raison ne sont qu'un leurre : l'homme se transforme principalement contre sa volonté[27] : comme dans l'éducation des enfants (*Erziehung*), l'éducation de l'humanité s'effectue dans et par la négation de l'immédiateté, tout en prenant appui sur les désirs et les passions. Cette idée sera reprise et thématisée par Lessing en 1780[28] et deviendra le paradigme de la ruse de la raison, dont on connaîtra la fortune chez Kant et enfin chez Hegel. Ainsi, pour Herder, les Temps modernes sont fondés certes sur une révolution intellectuelle, réalisée par Bacon et Descartes, mais ils ne trouvent leur mouvement que grâce aux « tempêtes et aux flammes » déclenchées par Luther[29]. »

L'idée même d'un plan d'auto-émancipation de la raison est en revanche présentée par Herder comme une conception dangereuse, dans laquelle s'exprime l'illusion de la modernité. L'esprit moderne possède un caractère mécanique où tout, comme pour Montesquieu,

25 Herder (1964) [1774], *Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier, p. 233.
26 Id.
27 *Ibid*. p. 237.
28 Gotthold Ephraïm Lessing (1976), *op. cit*.
29 Herder (1964), pp. 237-239.

fait l'objet d'un calcul : « Cent peuples se laissent calculer en un clin d'oeil d'après la table de multiplication de la politique[30]. »

La critique de la modernité

La constitution d'une théorie de l'éducation comme formatrice de l'humanité permet à Herder d'introduire un procès de la modernité. Les Temps modernes surestiment les pouvoirs de la raison. Or celle-ci ne procède que par le calcul, en prévoyant les événements de l'histoire comme des conséquences d'une causalité physique qu'il s'agirait d'organiser. C'est dire également qu'une instruction, basée sur des plans rationnels, ne peut être qu'inefficace, en ce qu'elle ignore le processus ontologique réel de l'éducation :

> « il y eut un temps où tout le monde se ruait sur l'éducation (*Erziehung*) – et on faisait consister l'éducation en belles connaissances pratiques, initiation, diffusion des lumières, facilités apportées à l'acquisition de manières raffinées. Comme si tout cela était capable de modifier et de former des dispositions (*Neigungen*) ? la dissertation, le plan en fut rédigé, imprimé, oublié ! un manuel d'éducation, comme nous en avons un millier ! un code de bonnes règles, comme nous en aurons encore des millions, et le monde restera ce qu'il est »[31].

Mais pour autant, la modernité qui ne forme pas, organise et contrôle. Le premier effet, dit Herder – qui rejoint en ceci le *Discours sur les sciences et les arts* de Rousseau – est de faire disparaître les vertus civiques. Mais là où l'analyse herdérienne s'avère plus incisive, c'est en ce qu'elle présente la genèse de l'Etat moderne comme une machine à uniformiser. Les peuples modernes sont « des grands troupeaux régis philosophiquement, une raide machine de bois, le tout maintenu assemblé par contrainte[32]. » Certes les Lumières ont apporté l'émancipation de la pensée. Mais son usage réel, comme l'analysera Kant, reste limité à la sphère individuelle, qui permet la

30 *Ibid*. p. 247.
31 *Ibid*. pp. 263-265.
32 *Ibid*. p. 251.

communication publique des esprits, mais non la transformation critique de l'organisation politique. Herder reprend la charge :

> « Ils pensent ! peut-être répand-on la pensée parmi eux – mais jusqu'à un certain point seulement : afin que de jour en jour ils sentent davantage qu'ils ne sont qu'une machine, apprennent à grincer, et sont obligés de marcher – ils grincent – bah ! ils ne peuvent que grincer ; et pour réconfort, ils ont la libre pensée[33] ».

L'État moderne, pensé par Herder comme machine mécanique – et non comme organisation vivante, peut feindre de conserver les individualités, puisqu'il les a uniformisées pour les rendre dépendantes ; les grincements ne sont que les corrélats résiduels du fonctionnement du mécanisme. L'apparition de l'*uniforme* dans les armées européennes du XVIIIe frappe beaucoup Herder qui y voit le paradigme de la vie moderne :

> « Voyez une armée ; le plus beau type de société humaine ! comme tous portent l'uniforme commode, ont une nourriture légère, pensent harmonieusement, sont libres et à l'aise dans tous leurs membres ! (…) image de la suprême qualité de l'esprit humain, et du gouvernement du monde – la résignation ![34] »

Mais le plus grand malheur, pronostique Herder, est que cette uniformisation des modes d'être en Europe n'impose à son tour –sous le prétexte d'une émancipation universelle de la raison, l'asservissement de tous les peuples de la terre aux calculs des Européens. L'émancipation de l'homme européen, analyse-t-il, n'est possible que sur la base de la servitude des colonies :

> «En Europe l'esclavage est aboli parce qu'on a calculé combien ces esclaves coûteraient davantage et rapporteraient moins que des hommes libres ; il n'y a qu'une chose que nous nous soyons permise : utiliser comme esclaves trois continents, en trafiquer, les exiler, dans les mines d'argent et les sucreries - mais ce ne sont pas des européens, pas des chrétiens, et en retour nous avons de

33 Herder (1964), *id*.
34 Herder (1964), p. 273.

> l'argent et des pierres précieuses, des épices, du sucre, et des maladies intimes : ceci à cause du commerce et pour une aide fraternelle réciproque et la communauté des nations ![35] »

Contre cette universalité qui dépend des intérêts de la pensée calculante, Herder propose que l'on réévalue le poids de l'éducation par la Tradition.

Traditions et éducation

Herder sécularise l'idée de Providence, qui n'agit plus que de manière très lointaine, comme chez Leibniz par des influences indirectes qui ne limitent pas la responsabilité des hommes : « Etant donné le moyen adopté par le Créateur, à savoir que notre espèce ne reçût sa formation (Bildung) que de notre espèce[36]… ». Herder peut alors renverser la proposition universaliste des Lumières : le perfectionnement de l'humanité ne peut se poursuivre que dans le maintien de la chaîne de la transmission des héritages, et non dans sa rupture violente au nom de la modernité. Ce qui préserve l'humanité de l'homme c'est ce qui avait été présenté comme un obstacle au progrès de la raison : la diversité des langues et des cultures, la nécessité de prendre appui sur les différences pour se comprendre soi-même. La menace que présente la modernité pour l'homme, analyse-t-il, est l'uniformisation des modes d'être :

> « Elle a donc pensé avec bonté, la Providence, lorsqu'aux buts artificiels des grandes sociétés elle préféra la félicité plus facile d'individus et, autant qu'il fût en son pouvoir, fit faire aux diverses époques l'économie de ces coûteuses machines politiques. De façon merveilleuse, elle a séparé les peuples non pas seulement par des forêts et des montagnes, des mers et des déserts, mais en particulier aussi par des idiomes, des penchants et des caractères, uniquement afin de rendre la tâche difficile au despotisme qui étend son joug et ne pas fourrer tous les continents dans le ventre d'un cheval de bois[37]. »

35 *Ibid*. p. 281.
36 Id.
37 *Ibid*. p. 145.

Réévaluer la tradition correspond donc à entreprendre une enquête sur la base ontologique sur laquelle procède l'éducation : comment la langue nous forme, comment nous nous transformons grâce à ce que nous recevons comme héritage de la tradition. Si les cœurs humains sont ouverts à la diversité (et non à l'uniformité), les pouvoirs de l'homme sont limités ; l'effet de cette finitude est que chaque groupe humain développe un horizon de son possible qui le satisfasse dans l'équilibre – que retrouvera Claude Lévi-Strauss, entre ses désirs et les moyens de les satisfaire : « [la Nature] modéra le regard de l'homme de manière qu'au bout d'un peu d'habitude ce cercle devînt son horizon et qu'il ne fût plus tenté de regarder au-delà. (…) Le préjugé (*Vorurteil*) est bon, en son temps ; car il rend heureux. Il ramène les peuples à leur centre, les rattache plus solidement à leur souche[38] ». Ce que l'on a hâtivement interprété comme un obscurantisme de Herder est, on le voit, la racine de l'analyse que fait Gadamer de l'inconséquence de la modernité dans son rejet de la tradition et du préjugé[39].

Si nous apprenons par formation et par voie d'autorité, l'accès à nos racines, pressent Herder, reste opaque. Certes, il manque à Herder les outils méthodologiques lui permettant de conduire des analyses de cette opacité à la fois de nos penchants et de notre expérience langagière. Néanmoins, Herder apparaît comme le véritable initiateur d'un nouveau regard porté sur la formation et l'éducation de l'humanité, plus soucieux de la prise en compte positive de la diversité que de sa résorption dans un universalisme qui n'est qu'une vision culturelle hégémonique. Il n'y a donc pas de plan universel de la raison réduisant les singularités, et le mouvement même de l'humanité n'est pas de s'uniformiser sous l'emprise d'une culture dominatrice, mais plutôt de se différencier en s'enrichissant mutuellement des expériences historiques des peuples : les civilisations sont précaires, de par « l'essence du temps et la nature du monde fini » ; La variétés des lumières humaines fait que « chacune s'efforce d'atteindre un point de perfection qui, s'il est atteint par un

38 Herder (1963), p.185.
39 Cf. Gadamer (1976) Vérité et Méthode, Paris, Seuil.

concours de circonstances heureuses, ne peut ni se maintenir éternellement, ni revenir, mais décline[40]. »

Une science de la comparaison

La tradition pédagogique française, en vertu de son universalisme, refuse de se considérer elle-même comme une tradition – et néglige ou ignore les autres traditions éducatives. Le positivisme français se montrera particulièrement hostile ou ignorant vis-à-vis du pragmatisme américain comme de la pensée allemande des sciences de l'esprit, au XIXe. C'est en cette dernière, dans l'œuvre de Dilthey (1833-1911) que seront forgés les concepts les plus féconds pour une comparaison en pédagogie.

Examen des théories universalistes

La question inaugurale de Dilthey est de savoir comment est possible une science de l'homme, c'est-à-dire une science où le sujet enquête sur lui-même sans que soit envisageable –rupture avec le positivisme – une objectivation finale de la subjectivité. Il s'agit de maintenir, pour Dilthey, la démarche scientifique et son enracinement empirique. Mais, relativement au monde humain, à la sphère de l'*Erlebnis* – l'expérience en tant qu'événement intérieur, la science ne peut pas utiliser les méthodes qu'elle déploie dans le monde physique. Dilthey creuse ainsi l'opposition entre *expliquer* et *comprendre*. La démarche propre aux sciences de la nature est l'explication ; quant aux sciences qui concernent l'*Erlebnis*, elles procèdent par compréhension. Dilthey fonde une distinction qui sépare les sciences de l'esprit des sciences de la nature, et cette distinction n'est pas une séparation entre des régions de la réalité, mais essentiellement sur la démarche intellectuelle qui permet d'y accéder :

> « Les sciences de l'esprit se distinguent des sciences de la nature en ce que ces dernières ont pour objet des faits qui se présentent à la conscience comme donnés de l'extérieur, sous forme de

40 Herder (1962) p. 239.

> phénomènes et de manière individualisée ; au contraire les objets des sciences de l'esprit se présentent originellement à la conscience de l'intérieur, comme une réalité, comme un ensemble vivant. Il en résulte pour les sciences de la nature que c'est seulement grâce à des raisonnements complémentaires, à l'aide d'une combinaison d'hypothèses, qu'un ensemble cohérent de la nature leur est donné. Il s'ensuit au contraire pour les sciences de l'esprit qu'en elles l'ensemble cohérent de la vie psychique joue ici un rôle fondamental à titre de donnée originaire. Nous expliquons la nature, nous comprenons la vie psychique[41] ».

Les sciences de l'esprit sont des sciences qui empruntent à l'herméneutique ses démarches et ses méthodes, dans la mesure où celles-ci, analyse-t-il dans un texte célèbre, ont une portée universelle, formulée la première fois par Flacius, en 1581 : « l'intelligence des diverses parties d'un tout réside aussi de leurs relations avec ce tout et avec les autres parties qu'il comporte[42] ». Ce qui distingue donc les sciences de l'esprit des sciences de la nature est leur rupture avec la démarche cartésienne analytique, d'une part, et d'autre part, leur nécessité de s'orienter vers la compréhension de la totalité. Or, si l'on synthétise ces deux exigences, on se heurte à cette limite fondamentale que Dilthey formulera en toute lumière ; c'est le problème du cercle herméneutique : « […]la pleine compréhension du détail suppose déjà celle du tout ![43] » Mais cette limite, pour Dilthey est une conséquence de la critique kantienne de la raison, contre sa prétention à connaître ce qui, de droit, lui est inaccessible[44] :

> « L'herméneutique me semble avoir un rôle essentiel : établir théoriquement, contre l'intrusion de l'arbitraire romantique et du subjectivisme sceptique dans le domaine de l'histoire, la validité universelle de l'interprétation, base de toute certitude historique. (…) l'herméneutique constitue un intermédiaire important entre la

41 W. Dilthey [1894] (1914), Idées concernant une psychologie descriptive et analytique in Le monde de l'esprit, t. I, Paris, Aubier.
42 W. Dilthey [1900] (1947), t. I, Origine et développement de l'herméneutique, p. 327.
43 Ibid. p. 331.
44 Cf. K. O. Apel (2000), *Expliquer et comprendre*, Paris, Cerf, pp. 15-23.

philosophie et les sciences historiques et une base essentielle des sciences de l'esprit[45]. »

A l'universalisme positiviste qui exhibe des faits, Dilthey oppose l'universalisme de l'herméneutique, qui repose sur le partage du sens que nous investissons dans toute expérience humaine. Cet universalisme-ci est plus modeste car il incorpore la finitude propre à toute interprétation qui vise des productions spirituelles, de ne pas pouvoir se substituer, *in fine*, à l'œuvre interprétée, même si, selon cette célèbre formule de Kant, réinterpétée par Dilthey :

« La fin dernière de l'herméneutique est de mieux comprendre l'auteur qu'il ne s'est compris lui-même ; proposition qui est la conséquence nécessaire de la théorie de la création inconsciente[46]. »

C'est en effet sur l'hypothèse d'une science empirique des créations inconscientes de l'esprit que Dilthey va appuyer son herméneutique.

La science pédagogique, paradigme des sciences de l'esprit

En effet, Dilthey explore les œuvres comme des manifestations de l'esprit humain possédant une structure universelle qui est le sens qu'elles manifestent empiriquement lorsqu'on les considère. Et parmi celles-ci, il en remarque qui possèdent d'emblée une signification très importante : ce sont les actes pédagogiques, en ce qu'ils relèvent du sens éthique dans lequel les hommes visent leur avenir. La pédagogie est ainsi pour Dilthey une *science de l'esprit* de premier plan puisqu'elle associe une perspective téléologique – en s'appuyant sur une compréhension de ce qu'est le but de la vie, compréhension finie certes – et une connaissance empirique de la façon dont nous apprenons. A cette connaissance empirique, Dilthey donne le nom – provisoire – de « psychologie compréhensive « par opposition à la « psychologie atomisante » classique fonctionnant comme une science de la nature.

45 Dilthey (1947), p. 333.
46 Dilthey (1947), p. 332.

Sous quelles conditions peut-on alors fonder la pédagogie comme science universelle de l'esprit ? Dilthey aborde le problème dans un texte fondamental de 1888 : « De la possibilité d'une science pédagogique ayant une valeur universelle[47] ».

Or cette formulation, sous son apparente neutralité scientifique, a pour Dilthey une valeur éthique éminente. En effet, l'universalisme, appliqué à la scène publique, comme Herder l'avait mis en lumière, a des effets désastreux : il s'agit donc d'éviter de répéter l'erreur commise dans l'histoire politique d'appliquer une théorie abstraite qui revendiquerait pour elle-même une valeur universalisante. Il n'y a donc pas d'universel pédagogique car il n'y a pas d'éducation universelle. Mais que reste-t-il alors d'universalisable en éducation ? Tout d'abord, dans la tradition du XVIIe de Descartes et Comenius, l'idée d'une didactique universelle, fondée sur une connaissance des moyens d'enseigner et d'apprendre apportée par une psychologie scientifique. Cette psychologie s'appuie sur une base empirique importante – et on peut y lire l'influence de Rousseau :

> « Quant à la question de savoir quelle est, dans ces différences [entre les individus], la part de l'éducation et quelle est celle des dispositions innées insurmontables, on ne pourra la résoudre que peu à peu par l'expérimentation pédagogique, et tous ceux qui s'intéressent à l'étude de la nature humaine doivent réclamer qu'on donne le champ libre à de multiples expériences[48] ».

En tant que science de l'esprit, la pédagogie n'est pas une *application* d'autres connaissances à la pratique éducative, elle acquiert pour Dilthey le statut de science investigatrice de la nature humaine, et elle pourra y prétendre en vertu du statut scientifique de ses méthodes. Mais l'universalité ne peut pas être étendue au-delà des moyens : elle ne saurait concerner les buts mêmes de l'éducation, dont la détermination abstraite serait erronée. La pédagogie doit emprunter son but à l'éthique, que celle-ci ne peut fournir que dans un contexte et un moment historique déterminé. Dilthey refuse, à la suite de

47 W. Dilthey (2002) *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingïltigen pädagogischen Wissenschaft*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellshaft ; Dilthey (1947) t. II, pp. 59-92.

48 Dilthey (1947) t. I, p. 240.

Herder, l'idée des Lumières d'un progrès linéaire de l'humanité. Or, cette conception a connu une nouvelle jeunesse sous l'effet de la critique romantique. Dilthey réfute la théorie mécaniste classique de Montesquieu et d'Helvétius d'un progrès de la raison lié aux progrès des connaissances empiriques mais – point de rupture avec son temps, il critique également la vision idéaliste d'une progression de l'Esprit dans l'histoire, comme chez Hegel et Schelling. Ni mécaniste, ni idéaliste, la perspective ouverte par Dilthey est en rupture avec la philosophie classique des Lumières.

Diversité des cultures et pédagogie universelle

Qu'est-ce que la culture (*Kultur*), lorsque l'on refuse aussi bien l'achèvement de l'essence de l'homme dans la conquête de la Raison que la réalisation de l'Esprit au terme de son chemin dans l'histoire ? La culture est la mise en relation des forces élémentaires de la vie :

> « Tout état de civilisation (*Jede Lage der Kultur*) établit une relation substantielle entre ces forces élémentaires [qui, sous forme de sentiments et de tendances, constituent le centre puissant de la vie psychique]. (…) Il y a ainsi dans l'éthos d'un peuple une structure où les forces élémentaires sont liées. Chaque époque développe donc un type humain déterminé, et ses conquêtes influent sur l'avenir[49]. »

Chaque civilisation tente donc de réaliser un équilibre de ces forces mais aucune ne peut parvenir à une unité intégrale de la vie psychique, en vertu des conséquences du cercle herméneutique. Aucune époque ne pouvant se surplomber elle-même, aucun peuple ne pouvant se comprendre soi-même, il reste toujours des forces en dehors de la civilisation, des forces psychiques que l'éducation ne peut pas synthétiser. Le véritable moteur de l'histoire est cet élan de l'humanité vers l'unité et la compréhension parfaite, horizon inaccessible qui la protège contre le risque d'une auto effectuation intégrale : jamais l'homme, par l'éducation, ne pourra produire une visée parfaite de lui-même. Tout équilibre des « forces psychiques » s'avère fondamentalement instable, à cause de ce supplément que les

49 Dilthey (1947), t. II, p. 70.

Lumières croyaient pouvoir - comme Kant qui y voyait l'animalité de l'homme, domestiquer ou apprivoiser[50]. Chaque peuple connaît donc des *stades culturels* qui ne sont ni nécessaires, ni universalisables, et par lesquels il explore, dans la voie qui lui est propre, les possibilités de l'humain, dans la visée universelle d'un but éthique relatif. Il n'y a pas chez Dilthey de « relativisme culturel », dans le sens négatif que l'on accorde généralement à l'expression. Ce que dit Dilthey est différent : chaque peuple, dans l'*éthos* qui est le sien et qu'il reçoit de la tradition qui l'a formé, poursuit un but éthique dans lequel est visée la meilleure forme possible d'humanité. Pour comprendre cet élément théorique, il faut d'abord avoir à l'esprit que l'élément déterminant de l'éthique – élément qu'il puise chez Schleiermacher - est l'individualité : elle est la limite ultime à la compréhension, le point d'arrêt de tout savoir. L'opacité d'autrui, telle que l'herméneutique la manifeste, est la source de l'éthique : « Toute compréhension reste donc relative et toujours imparfaite. *Individuum est ineffabile*[51]. » Chaque peuple est un *individuum* qui nous éclaire par les choix qu'il fait d'un équilibre différent du nôtre. Tel est le fondement théorique d'une comparaison. Mais si chaque époque développe un type humain déterminé, cependant une unité est possible dans cette diversité. Ce n'est pas celle d'un but qui ne peut être déterminé par une éthique se prétendant universelle ; cette unité sera celle d'un *projet*.

L'émancipation de l'enfant, fin universelle de la pédagogie

Si l'on appuie l'éducation sur la science pédagogique, avec sa forte composante empirique, on a de fortes chances de retrouver l'approche herméneutique de l'éducation. En ce sens, ce ne sont plus les savoirs, que chaque époque tend à dogmatiser, qui devront orienter l'éducation, mais bien plutôt le destinataire de toute transmission, l'enfant. Une pédagogie universelle, déclare Dilthey, ne peut être centrée que sur le développement de l'enfant, afin qu'elle puisse échapper au risque d'une relativisation des buts éducatifs liée à la

50 Sur ce thème de la culture comme domestication, cf. P. Sloterdijk (2000), *Règles pour le parc humain*, Paris, Fayard.
51 Dilthey (1947), t. I, p. 332.

finitude des savoirs d'une époque. Et c'est ce que tous les grands pédagogues, tel Pestalozzi, ont mis en œuvre spontanément[52].

Si chaque époque et chaque nation appréhendent différemment l'équilibre des forces que doit réaliser la culture, cependant elles ont toutes en vue le fait que « le développement de tout enfant doit réaliser la perfection des processus et des combinaisons de processus qui collaborent au sein de l'ensemble téléologique constitué par la vie psychique[53]. » La recherche de cette perfection représente l'idéal pédagogique d'une époque ou d'un peuple ; il est historiquement déterminé mais il exprime, de manière universelle, le même projet d'une éducation en vue d'un perfectionnement de l'expérience humaine, au sens de l'*Erlebnis*.

Mais chaque éducation, analyse Dilthey, est une rencontre entre l'individuel et le collectif, entre les dispositions propres à chacun et les attentes concrètes de la société, entre les aptitudes et projets de l'élève et l'organisation professionnelle du monde qui lui fait une place. Et si divers et éloignés que puissent être les individus entre eux, comme les organisations si on les compare entre elles, ce qui peut être déterminable à travers des règles universelles, ce sont bien les structures de cette relation des élèves avec les systèmes éducatifs de leur époque et de leur peuple : comment cette rencontre vise-t-elle la « perfection de l'ensemble psychique », c'est-à-dire : comment permet-elle à l'individu de développer au mieux ses aptitudes humaines ?

Définir le domaine d'une pédagogie universellement valide n'est pas constituer une science universellement valable, car on ne peut pas passer d'une réalité historique de l'éducation à une abstraction générale : celle-ci n'est qu'une unité formelle de processus très éloignée de l' « unité psychique profonde » qui est la réalité individuelle que l'on rencontre chez un peuple à une période particulière : « aucune question pédagogique concrète ne peut donc être résolue par une science universellement valable[54] », affirme Dilthey. Il faut donc se recentrer sur la relation, c'est-à-dire, sur l'acte pédagogique. La culture se retire devant la *Bildung*, la formation repasse au premier plan :

52 Dilthey (1947) t. I, pp. 187-188.
53 Dilthey (1947) t. II, p. 71.
54 Ibid. p. 72.

> « Nous appelons action formatrice (*Bilden*) toute activité qui s'efforce d'établir la perfection des processus et de leurs combinaisons au sein de la vie psychique, et formation (*Bildung*) cette perfection une fois atteinte. Qu'il faille considérer cette formation comme une fin en soi, c'est ce qui résulte du caractère téléologique que nous avons reconnu à la vie psychique[55]. »

Les conséquences de cette définition sont essentielles : elles tendent à préserver l'éducation de toute fin hétérogène, qui lui serait imposée par une instance sociale ou par une institution étatique. Affirmer que la *Bildung* est une fin en soi, c'est recentrer l'acte éducatif sur l'individualité, seule réelle, et le protéger des abstractions chimériques et désastreuses. Seule une formation de haut niveau permet une élévation collective de l'expérience humaine. En effet, montre Dilthey, l'élève construit son autonomie et son unité psychique grâce aux expériences qui lui sont proposées par d'autres vies psychiques que la sienne : « ainsi grandit le sentiment d'être une fin en soi[56]. » La formation ne saurait donc être un dressage, ou en emprunter les moyens : toute éducation considère l'homme comme une fin en soi et en favorise l'émancipation.

Principes de la comparaison en pédagogie

Dilthey réfute donc l'idée d'un relativisme éducatif et conserve le principe universalisable d'un processus favorisant la présence humaine dans son dévoilement le plus élevé. Le vocabulaire de Dilthey parle d'équilibre de forces psychiques de la culture (mais on peut aussi les préférer, parfois, aux « compétences ») dont on voit bien qu'elles se réfèrent à ce qui détermine la présence au monde et à soi de l'individu ; Dilthey s'inscrit ainsi, tout en renouvelant ses méthodes, dans la fidélité au projet de la philosophie de l'éducation. Mais il déborde le cadre conceptuel en proposant des instruments empiriques tout à fait nouveaux. Si l'on maintient le principe d'une éducation comme projet d'émancipation, il est possible alors de réaliser une étude comparative des systèmes éducatifs selon les

55 Ibid. p. 73.
56 Id.

moyens qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à la compréhension qu'ils ont de ce principe (et non à la nôtre).

Dilthey propose de considérer comment chaque système résout concrètement les problèmes qu'il se pose à partir de cette compréhension : c'est la base d'une pédagogie scientifique que l'on peut subdiviser en différentes parties. Tout d'abord un examen des origines des organisations éducatives qui montre, contre toute attente, « une régularité curieuse qui fait que certaines formes se présentent de la même façon chez des peuples totalement indépendants les uns des autres[57]. » C'est l'argument en faveur de la scientificité de la démarche, rationalité intrinsèque de la cohérence et de la stabilité des solutions à un problème posé universellement. Mais, du point de vue des sciences de l'esprit, Dilthey voit plus loin : il s'agit, dit-il, de la fécondité de l'herméneutique qui montre comment des acteurs qui s'ignorent mutuellement sont parvenus à une compréhension identique de l'unité de la vie psychique : « saisir l'homme tout entier avec une certaine profondeur d'intuition[58] », telle est la démarche interrogative de l'éducation. Cette première partie de la pédagogie examine ensuite les relations concrètes des écoles et de la société à tous les échelons, de la famille à l'Etat, en mettant en évidence les principes juridiques qui organisent la vie de ces relations. Alors peut commencer la seconde tâche de la pédagogie, par un retour vers l'intériorité de la relation entre l'élève et l'éducateur. C'est ici que Dilthey introduit un bouleversement conceptuel dans la façon de penser la relation éducative.

Le génie pédagogique : création et comparaison

Le concept de « génie pédagogique » qu'introduit Dilthey mérite une étude qui lui soit dédiée. A travers lui, il pense la relation pédagogique comme un *plattein* platonicien[59], un modelage qui s'appuie sur la *plasticité de l'élève* telle que Herbart l'avait décrite. Mais cette plasticité, comme Schleiermacher l'avait indiqué[60] n'est pas une passivité empirique, mais la construction progressive d'une

57 Ibid. p. 74.
58 Id.
59 Platon, *République* II, 377b.
60 Cf. D. Moreau (2006) « Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher », *Penser l'éducation* n°19, Université de Rouen.

intelligence de la réalité. A travers la plasticité, la réceptivité et la spontanéité de l'enfant tentent de s'équilibrer en vue du développement de sa personnalité. L'éducateur, pour Dilthey, a donc la tâche d'un artiste afin de « hâter ce développement et le conduire à la perfection de la vie psychique[61] ». Mais ce ne serait qu'une belle métaphore si la notion de *génie* n'y était pas introduite. Le *génie*, dans le sens romantique que lui donne Schleiermacher, a la faculté de créer des formes dans l'anticipation des règles artistiques qui ne sont pas encore connues. Il a l'intuition des normes à venir qui permettent l'apparition du *nouveau* – et non la pure répétition de l'existant. Le génie artistique donne à voir ce que personne n'a encore perçu, mais de telle manière que cette forme nouvelle soit comprise à partir de l'ensemble des productions existantes. Même s'il est combattu par les défenseurs de l'ancien ordre esthétique, le génie romantique est finalement reconnu comme un voyant créant des formes nouvelles qui éduqueront notre sensibilité. Et si celle-ci se transforme, si le génie peut être partiellement compris, c'est que la génialité n'est pas un don, au sens d'une psychologie positive des facultés, mais une orientation herméneutique, au sens d'une « psychologie compréhensive ». Le *génie* anticipe la compréhension d'une nouvelle totalité à partir de l'étude des parties anciennes, et la co-génialité de la réception de ses œuvres est la compréhension de nouvelles règles qu'il a introduites dans ses fragments de création : la postérité comprend mieux le génie qu'il ne s'est compris lui-même…

L'application de cette notion à la pédagogie permet à Dilthey de garantir que la formation vise l'émancipation de l'homme comme fin en soi. Ce qui caractérise les *génies pédagogiques*, comme Pestalozzi ou Fröbel, est d'abord leur extrême sensibilité au monde de l'enfance, accepté comme tel, et non suspecté de déchéance ontologique :

> « Et c'est surtout pour approcher une vie non encore développée qu'il nous faut savoir aimer, ramener nos propres sentiments à l'obscurité, à l'état inévolué et à la pureté de l'enfance[62] ».

Dilthey voit dans le portrait de Socrate que brosse Platon dans le *Banquet* le paradigme de ce génie pédagogique, comme herméneute

61 Dilthey (1947), t. II, p. 77.
62 Ibid. p. 76.

d'une vie psychique « si pleine du sens de la réalité qu'elle demeure rebelle à toute analyse scientifique[63] ». Or cette attitude compréhensive est la source de l'inventivité pédagogique, dans la mesure où l'effort pour comprendre le développement des individualités enfantines permet de créer des dispositifs et des outils aptes à les aider : « Ces inventions voient le jour à l'école, en présence des enfants[64]. » Le génie pédagogique est donc un pédagogue inspiré par la raison herméneutique, plus que par le calcul d'un résultat à atteindre. Ce qui le caractérise est l'invention et la capacité à prendre le risque de dispositifs qui échouent, comme Pestalozzi, l'avait souvent vécu. Cette orientation suppose que l'on accorde à l'éducateur un statut qui lui reconnaisse cette dimension expérimentale de sa tâche. Dilthey déclare que seule la confiance qu'une société accorde à ses éducateurs leur permet de mener à bien leur mission de formation, et il rappelle que dans l'histoire allemande les plus grands succès éducatifs ont été obtenus lorsque les enseignants bénéficiaient de cette confiance et d'une très grande liberté pédagogique dans les classes.

Certes l'institution, conclue-t-il, est nécessaire pour organiser les rapports juridiques de l'école et de la société mais, dit-il, « l'éthos d'un peuple ne doit pas être blessé ni détruit par les interventions d'une théorie radicale qui voudrait régir l'éducation de tous les peuples en s'inspirant d'un système universellement valide[65] ». Le principe de la pédagogie comparée, tel qu'il ressort de cette réflexion de Dilthey doit donc être tiré de la raison herméneutique : il consiste à engager un dialogue entre les différents pédagogues, ceux qui, par leur *génie pédagogique* sont au plus près des manifestations de l'humain, dans des formes de vies non encore développées. La science pédagogique, en affirmant le primat de la compréhension sur l'explication, permettrait alors de dépasser les apories de l'universalisme.

63 Ibid. p. 78.
64 Id.
65 Ibid. p. 85.

Références bibliographiques

APEL, K. O. (2000). *Expliquer et comprendre*. Paris : Cerf.

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit.

DIDEROT, D. (1971). *Plan d'une université ou d'une Éducation publique dans toutes les sciences*. Paris : Club français du Livre, Tome 11.

DIDEROT, D. (1964). *Œuvres Philosophiques*. Paris : Garnier Frères.

DIDEROT, D. (1951*). Supplément au voyage de Bougainville, Œuvres*, Paris : Gallimard.

DILTHEY, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. t. I & II, Paris : Aubier.

DILTHEY, W. (2002). *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingïltigen pädagogischen Wissenschaft*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellshaf.

DUMONT, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil.

FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.

GADAMER, H. G. (1976). *Vérité et Méthode*. Paris : Seuil.

HERDER, J. G. (1977). *Traité sur l'origine de la langue*. Paris : Aubier-Montaigne.

HERDER, J.G. (1964). *Une autre philosophie de l'histoire*. Paris : Aubier.

HERDER, J.G. (1962). *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité*. Paris : Aubier- Montaigne.

LESSING, G.E. (1976). *L'éducation du genre humain*. Paris : Aubier-Montaigne.

MOREAU, D. (2006). Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher. *Penser l'éducation* n°19. Université de Rouen.

PLATON. (1950). *La République*. Paris : Gallimard.

QUINE, W.V.O. (1977). *Le mot et la chose*. Paris : Flammarion.

SLOTERDIJK, P. (2000). *Règles pour le parc humain*. Paris : Fayard.

VERGNIOUX, A. (2007). *Diderot : l'héritage perdu ?* Actes du Colloque AREF, Strasbourg, Août 2007.