

**BATIR, HABITER, PENSER L'ESPACE EDUCATIF EUROPEEN**

Intervention au colloque : « Quelle formation des maîtres en Europe ?

Les politiques de développement éducatives en Europe.

Fondements éthiques, philosophiques et politiques de nos systèmes de formation »

Besançon, 22 & 23 juin 2010

Qu'une série de séminaires soit consacrée à la formation des maîtres en Europe, et que même soit envisagée la création d'un observatoire européen de la formation des maîtres témoigne du virage politique de l'Union européenne en matière de politiques éducatives. Si l'Europe s'est dès l'après-guerre définie comme entreprise de paix, cette paix fut d'abord visée par des échanges, de biens, de marchandises, de services, par la mise en place de conditions économiques, qui ont conduit à une libre circulation des marchandises, et pour finir des personnes.

Depuis une décennie, l'Europe réinvestit le champ de l'éducation, à l'origine laissé (abandonné ?) aux politiques et particularismes nationaux.

Tout à coup, ce n'est plus une Europe du commerce qui se construit, mais une Europe politique, et avec celle-ci une citoyenneté européenne, une culture européenne. C'est là qu'intervient l'Ecole.

Nous vivons donc la mise en place, la construction d'un espace éducatif européen. Cet espace est-il pensé ? Et si oui comment ? Cet espace sera-t-il habitable, et de quelle manière ?

Un intitulé possible pour cette intervention aurait pu être « l'Europe se construit », et même plus précisément « l'Europe de l'éducation (et de la formation) se construit ».

Je l'ai finalement intitulée « bâtir, habiter, penser l'espace éducatif européen », en référence à une problématique heideggerienne qui structure mon propos, même si, nous allons le voir, c'est essentiellement Aristote qui sera invité à poser les termes du problème.

On peut considérer qu'il y a une différence entre « bâtir » et « construire ». Partons du langage courant dans son immédiateté. Certes on dira indifféremment bâtir ou construire une maison, le langage courant utilise aussi bien « bâtiment » ou « construction » pour désigner une maison ou un immeuble. Nous pouvons cependant suivre Littré qui précise : « Construire est plus général que bâtir. Construire, signifiant, par son étymologie, établir ensemble, s'applique à toute espèce d'arrangement ; et l'on dit construire une machine, aussi bien que construire une maison. Bâtir,

impliquant, étymologiquement, l'idée de ce qui supporte, ne se rapporte qu'aux maisons, aux édifices, aux vaisseaux ».

On peut donc restreindre le « bâtir » à ce qui a pour finalité spécifique l'habitation, et ranger le « construire » du côté du « fabriquer ». On obtient ainsi, dans le genre de l'activité technique, une espèce particulière, qui est le « bâtir ».

Si bâtir et construire/fabriquer se distinguent comme espèce et genre, cela entraîne que construire l'Europe de l'éducation et de la formation n'est pas équivalent à bâtir l'Europe de l'Education et de la formation. L'enjeu de cette différence, pour l'indiquer par avance, est cette forme singulière d'habitation qu'est la citoyenneté, et le rapport au savoir et aux connaissances.

Il convient de préciser les spécificités du « bâtir », telles qu'elles le singularisent au sein du construire, ou encore du fabriquer, ce qui impose préalablement de définir l'activité de construire ou de fabriquer.

C'est en fait l'activité technique : construire et fabriquer relèvent de la *poiesis* aristotélicienne.

Cette *poiesis* est définie par Aristote au chapitre 4 du livre VI de l'*Ethique à Nicomaque* comme « disposition, susceptible de création, accompagnée de raison vraie ».

Nous pouvons retenir quatre caractéristiques qui découlent de cette définition.

Première caractéristique : la *poiesis* se déploie dans l'ordre du *contingent*. Le produit de l'activité fabricatrice peut ou aurait pu ne pas être. Bâtir l'Europe, ou un espace politique européen, c'est faire exister une chose qui aurait pu ne pas exister, ou s'efforcer de faire vivre et durer quelque chose qui n'existe qu'à grand-peine.

Deuxième élément : la *poiesis* fait porter ses efforts sur une matière. Bien évidemment, il y a une première manière de comprendre cette matière, comme substance étendue, morceau de cire que l'on pourrait modeler pour obtenir une chose ou une autre, la chose ici étant également comprise dans son acception la plus courante. Mais on peut tout aussi bien étendre le sens du terme matière, à ce que l'on appelle aussi parfois le corps politique.

Prenons la définition de la loi telle que Rousseau nous la livre :

« Quand tout le peuple statue sur tout le peuple, il ne considère que lui-même; et s'il se forme alors un rapport c'est de l'objet entier sous un point de vue à l'objet entier sous un autre point de vue, sans aucune division du tout. Alors la matière sur laquelle on statue est générale comme la volonté qui statue. C'est cet acte que j'appelle une loi »<sup>1</sup>.

---

1. Rousseau, *Du contrat social* (1762), Livre II, ch. VI.

Construire l'Europe, c'est faire ou ce serait faire que tout le peuple, en tant que volonté, statue sur tout le peuple, en tant que matière, laquelle se trouve (trans)formée. La loi, ou le traité, ou la constitution transforme la matière sur laquelle on statue.

En citant Rousseau, nous parlons de loi, traité ou constitution, mais il faut remarquer que l'Europe de l'éducation et de la formation a trouvé son élan dans une simple Déclaration, la Déclaration de Bologne, laquelle s'est révélée d'« une efficacité performative totale », pour reprendre l'expression de Jean-Emile Charlier <sup>2</sup>.

Le troisième élément est que l'activité fabricatrice, constitutive de la *tekhné*, terme qui dans les traductions des textes grecs est le plus souvent rendu par le mot « art », institue, dans le champ des choses contingentes, un sous-groupe, celui des choses artificielles, opposées aux choses naturelles, qui portent en elles le principe de leur propre mouvement, qui portent en elles leur propre *dynamis*, que l'on pourrait rendre aussi par dynamisme, ou dynamique. Pour le dire en d'autres termes, non moins aristotéliens, dans l'activité technique, la cause fabricatrice est extérieure à l'œuvre produite.

Si l'on observe la dynamique du processus de Bologne, alors on ne peut qu'être étonné : c'est presque comme si les choses se faisaient d'elles-mêmes, comme s'il y avait une dynamique interne. Il n'est qu'à comparer le pacte de stabilité monétaire, qui s'impose à tous les pays membres de la zone euro, et qui n'est pas respecté, et le processus de Bologne, qui ne s'impose pas, juridiquement ou institutionnellement, mais qui *de facto* s'est imposé.

Quatrième caractéristique de la *tekhné* chez Aristote : celle-ci est placée sous le régime général de l'extériorité (extériorité de l'œuvre à l'agent, extériorité de la finalité du construire, extériorité de la matière qui se voit formée). C'est aussi en termes d'extériorité que l'on peut distinguer la *poiesis* de la *praxis*, la *praxis* se caractérisant par le fait que dans l'activité éthique, à l'inverse de l'activité technique, l'agent de l'action est lui-même le produit de l'action : en agissant de manière juste, l'homme moral ne fait pas que produire une situation nouvelle et extérieure à lui, mais il se fabrique lui-même comme quelqu'un de juste. On voit ici poindre le problème de la pertinence de l'application de cette conceptualité au fait politique, et la singularité de ce fait politique : lorsque c'est l'Europe que l'on bâtit, ou même lorsque c'est l'Europe qui se construit, les problématiques de l'extériorité de l'agent et de l'œuvre, de l'extériorité de la finalité de l'agir relativement à l'agent

---

2. « les citoyens et les politiques éducatives européennes », in *L'Europe de l'éducation entre management et politique*, dir. Jean-Louis Derouet, Romuald Normand, INRP 2007.

deviennent fort délicates, dans la mesure où il s'agit toujours idéalement de tout le peuple qui statue sur tout le peuple

Cinquième élément : la *poiesis* comme disposition à produire, éventuellement à créer, s'accompagne de raison vraie. Ce n'est donc pas une activité aveugle. Ce n'est pas une activité instinctive, et l'on peut ici rappeler le propos de Marx dans *Le Capital* : « ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit, préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur. Ce n'est pas qu'il opère seulement un changement de forme dans les matières naturelles ; il y réalise du même coup son propre but dont il a conscience, qui détermine comme loi son mode d'action, et auquel il doit subordonner sa volonté ».

Pour le dire en d'autres termes, le technicien établit un plan avant de commencer à travailler, et son entreprise est raisonnablement finalisée. C'est d'ailleurs le juste usage de la raison qui différencie le bon artisan de l'artisan malhabile, Aristote dit de la *poiesis* qu'elle est accompagnée de « raison vraie ».

Si la *poiesis* n'est pas une activité aveugle, ni instinctive, elle n'est cependant pas non plus une activité scientifique, dans la mesure où l'objet de la science est nécessaire (il ne peut pas ne pas être). Mais l'usage technique de la raison ne débouche pas sur un savoir en vue de savoir, mais sur un savoir utile. Ainsi la *Métaphysique* d'Aristote peut opposer les arts qui vont satisfaire les besoins et les plaisirs, et qui ont donc une finalité extérieure, et la philosophie, qui poursuit le savoir en vue du savoir, qui ne vise donc « aucun intérêt étranger », et qui n'est donc pas « en vue de quelque utilité »<sup>3</sup>.

Cette description de l'activité technique ne s'applique que partiellement, il est vrai, à l'art politique. Chacun connaît le différend entre Platon, qui considérait la politique comme une science, apanage de celui qui a vu le bien, et Aristote, pour lequel la politique, loin d'être une science, relève plutôt de l'art, de la technique, du savoir-faire, et l'on pourrait même, sans forcer le trait, parler de bricolage.

Lorsque l'on envisage la politique de l'éducation, les concepts qui sont à l'heure actuelle employés sont plutôt ceux de régulation, ou de gouvernance.

---

3. Aristote, *Métaphysique*, A, 2, 982b20.

On peut considérer que la notion de régulation désigne dans un système social les processus d'orientation et de coordination des conduites des acteurs, et donc de définition des « règles du jeu » de ce champ social. Cela fait de la régulation un processus social complexe, faisant intervenir une pluralité d'intervenants, aux intérêts souvent contradictoires ou concurrentiels.

On parlera de la même manière de gouvernance. Empruntons à Stocker les cinq aspects caractérisant la gouvernance <sup>4</sup> :

- la gouvernance fait intervenir un ensemble d'institutions et d'acteurs qui n'appartiennent pas tous à la sphère du gouvernement ;
- en situation de gouvernance, les frontières et les responsabilités sont moins nettes dans le domaine de l'action sociale et économique ;
- la gouvernance traduit une interdépendance entre les pouvoirs des institutions associées à l'action collective ;
- la gouvernance fait intervenir des réseaux d'acteurs autonomes ;
- la gouvernance part du principe qu'il est possible d'agir sans s'en remettre au pouvoir ou à l'autorité de l'État. Celui-ci a pour rôle d'utiliser des techniques et outils nouveaux pour orienter et guider l'action collective.

Résumons nous : on peut considérer que l'art politique produit ou crée une réalité *contingente, artificielle*, par mise en *forme* d'une *matière*, dirigée par la *raison*, mais on constate d'un autre côté que ce mouvement bien souvent semble aller de lui-même, comme s'il était naturel, et qu'il n'y a pas nécessairement, en politique, une finalité extérieure (c'est « tout le peuple en vue de tout le peuple »).

C'est la distinction entre « bâtir » et « construire » qui peut permettre de construire une spécificité de l'art politique, en même temps qu'une articulation de la politique et de l'éthique.

Construire ou fabriquer, c'est donner une forme à une matière qui en est originellement dépourvue. Bâtir ne semble rien réaliser d'autre *a priori* : si bâtir, c'est construire une maison ou un bâtiment, alors cela revient à donner à la matière (les briques, le bois, le béton), une forme que cette matière ne possédait pas d'abord. Mais bâtir ne donne pas seulement une forme à la matière, bâtir donne aussi une forme à l'espace, et l'espace est une matière fort singulière. La mise en forme de l'espace est ce que nous appellerons un lieu. Un lieu est toujours un espace-temps, le

---

4. Gerry Stocker, « Cinq propositions pour une théorie de la gouvernance », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 155, mars 1998.

palimpseste du temps dans l'espace, l'inscription toujours renouvelée du temps dans la substance étendue.

Ce qui caractérise le lieu, c'est qu'il est habité, qu'il doit être habitable. La maison n'est pas seulement un outil qui satisfait un besoin ou un désir, elle n'est pas « une machine à habiter », comme le disait Le Corbusier, ou encore Frank Lloyd Wright qui, dans une conférence à l'université de Princeton en 1930, prononce ces mots : « Mettons nous bien dans la tête qu'une chaise est une machine à habiter ».

Ce qui caractérise un lieu, c'est qu'il est toujours commun, et qu'il doit être approprié à et par celui qui l'habite. On n'habite pas en étranger : l'étranger est celui de passage, celui auquel on offre l'hospitalité, mais pas celui qui s'approprie l'espace, qu'il soit matériel ou social.

Habiter n'est pas une activité technique, mais relève de l'éthique. C'est encore plus vrai si l'on envisage l'extension politique de la notion de lieu. Bâtir l'Europe, c'est ou ce devrait être bâtir un lieu, lieu que l'on peut appeler société ou communauté, pour des habitants qui sont des citoyens. Il n'y a pas d'exercice technique de la citoyenneté, on n'est pas citoyen en vue d'autre chose que la cité : non pas que l'exercice de la citoyenneté ne puisse pas avoir des effets extérieurs, concernant les besoins ou les désirs des individus (je pense par exemple à des comportements de solidarité qui font que l'on s'entraide au sein du village après une catastrophe naturelle), mais fondamentalement, si la cité repose sur le contrat, et que celui-ci concerne tout le peuple en tant que matière, et tout le peuple en tant que volonté, alors l'activité citoyenne part du peuple pour le peuple, elle est à elle-même sa propre fin, elle n'est pas simplement politique, elle est plus fondamentalement éthique.

La citoyenneté est une vertu, et nous place dans le champ de la morale ou de l'éthique, qu'il faut alors distinguer du champ de la technique.

On est frappé, en lisant l'*Éthique à Nicomaque*, des parallèles constants établis par Aristote entre l'art et la morale, la *poiesis* et la *praxis*. Il existe cependant des différences entre l'art et la morale, et notamment une hiérarchie entre ces deux domaines.

La fin poursuivie par le technicien, dit Aristote, n'est pas une fin au sens absolu : « dans la production, l'artiste agit toujours en vue d'une fin ; la production n'est pas une fin au sens absolu, mais est quelque chose de relatif, et production d'une chose déterminée. Au contraire dans l'action, ce qu'on fait est une fin au sens absolu, car la vie vertueuse est une fin »<sup>5</sup>.

---

5. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, VI, 2, 1139b.

La différence entre le technicien et l'homme vertueux est considérable. Le technicien subordonne son savoir, qui est un savoir-faire portant sur les réalités sensibles, à un devoir-faire qui est une commande, dépendante de la volonté de celui qui lui passe commande, et qui lui reste extérieurement définie. Ce faisant, le technicien ne remet pas en cause la finalité de son action. Aristote écrit : « un médecin ne se demande pas s'il doit guérir son malade »<sup>6</sup>. Le technicien est celui qui délibère « non pas sur les fins, mais sur les moyens d'atteindre les fins »<sup>7</sup>.

L'homme moral, lui, s'il délibère aussi sur les moyens pour atteindre les fins, commence d'abord par délibérer sur les fins. L'action morale est celle qui poursuit une fin juste, et l'homme moral ne peut que vouloir une fin juste. C'est la raison pour laquelle la technique, intrinsèquement et fondamentalement, est amoral.

Soit la description aristotélicienne de l'homme vertueux : « En premier lieu, il doit savoir ce qu'il fait ; ensuite choisir librement l'acte en question et le choisir en vue de lui-même ; et en troisième lieu l'accomplir dans une disposition d'esprit ferme et inébranlable »<sup>8</sup>.

« Il doit savoir ce qu'il fait », c'est la première caractéristique de l'homme vertueux, et elle est toute différente de ce qui est requis du technicien ou du producteur : le producteur doit savoir *comment* faire ce qu'il faut faire. L'homme vertueux doit savoir *ce* qu'il faut faire. Le savoir est premier, et subordonne à lui le vouloir et le pouvoir.

Mais il est bien clair que ce n'est pas le même savoir : le savoir à l'œuvre dans la technique n'est pas celui qu'Aristote appelle « *phronesis* » (la prudence), qui est elle-même subordonnée à la « *sophia* », la sagesse.

L'homme vertueux ne veut que ce qu'il sait être juste. Le vouloir est subordonné au savoir : si je veux être vertueux, je ne peux que vouloir ce que je sais être juste, et je ne peux vouloir ce que je sais être injuste<sup>9</sup>.

---

6. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, III, 5, 1112b23.

7. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, III, 5, 1112b10.

8. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II, 3, 1105a33.

9. Rappelons à ce propos la définition de la liberté selon Montesquieu : « Dans un État, c'est-à-dire dans une société où il y a des lois, la liberté ne peut consister qu'à pouvoir faire ce que l'on doit vouloir, et à n'être point contraint de faire ce que l'on ne doit pas vouloir », *De l'esprit des lois*, Livre XI, chap. II, IV, (1748), Garnier-Flammarion, tome 1, p. 292.

Qu'en est-il alors de la construction ou du bâtir d'un espace européen de l'éducation et de la formation ? Posons la question plus précisément : s'agit-il d'un processus technique, ayant une finalité qui lui est étrangère, ou bien un processus éthico-moral, citoyen, qui serait à lui-même sa propre fin, et donc d'une certaine manière, gratuit, inutile ?

Il faut pour envisager les éléments de réponse à cette question se tourner vers les textes, européens, qui ont initié le processus, et vers des textes, empruntés pour l'occasion à la législation ou réglementation française, qui traduisent localement les directives européennes.

A lire ces textes, on constate que sont cités plus ou moins pêle-mêle, et en tout cas sans hiérarchisation aucune, des objectifs aussi divers que ceux concernant le système scolaire, la citoyenneté européenne, les vœux de bonheur social et de prospérité économique.

Par exemple le système scolaire se voit assigner comme objectif de « renforcer la capacité de soutenir les évolutions en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie », de permettre le « développement de l'Union européenne en tant que société de la connaissance avancée », de « favoriser les échanges, la coopération et la mobilité entre les systèmes d'éducation et de formation au sein de la Communauté, afin qu'ils deviennent une référence de qualité mondiale », de contribuer « en outre à une meilleure coopération entre les différents niveaux d'enseignement et de formation », ou encore d'« aider à améliorer la qualité, l'attrait et l'accessibilité des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie offertes dans les États membres ».

D'autres mesures concernent la citoyenneté européenne : « renforcer la contribution de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à la cohésion sociale, à la citoyenneté active, au dialogue interculturel, à l'égalité hommes-femmes et à l'épanouissement personnel », « renforcer le rôle joué par l'éducation et la formation tout au long de la vie pour créer un sentiment de citoyenneté européenne, fondé sur la connaissance et le respect des droits de l'homme et de la démocratie, et encourager la tolérance et le respect à l'égard des autres peuples et cultures ».

D'autres enfin touchent plus directement les domaines économique et social : « aider à améliorer la qualité, l'attrait et l'accessibilité des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie offertes dans les États membres », « aider à promouvoir la créativité, la compétitivité, la capacité d'insertion professionnelle et le renforcement de l'esprit d'initiative et d'entreprise », « développement économique durable accompagné d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », « ce programme permettrait des synergies

accrues entre les différents domaines d'action », « offrirait des modes d'administration plus cohérents, plus rationnels et plus efficaces »..

C'est le concept d' « économie de la connaissance » qui structure la logique de l'intérêt soudain porté par l'Union européenne aux thématiques éducatives, et qui se traduit dans ces objectifs assignés à l'éducation.

On ne saurait que se réjouir de cette importance de l'éducation et de la formation, de cette dignité économique nouvelle : l'éducation n'est plus seulement ce qui coûte, mais cela est susceptible de rapporter. Il est donc logique d'investir, et d'espérer un retour sur investissement. Considérons cela comme une ruse de la raison : on pourrait y voir la chance d'une revalorisation des savoirs et connaissances. Et même lorsque l'objectif s'affiche en termes d'insertion professionnelle, d'accès à l'emploi, on ne saurait qu'acquiescer. Il est important que les systèmes éducatifs permettent aux étudiants d'obtenir métier, puis emploi.

Lorsque cependant on regarde la traduction de ces ambitions dans le code de l'éducation de la République française, on remarque essentiellement une entreprise de normalisation européenne autour des compétences, qui se manifeste par la mise en place généralisée à toute l'Europe du socle commun de connaissances et de compétences, certes à chaque fois adapté aux particularités locales.

Or les compétences sont des savoir-faire, et non des savoirs. C'est le technicien qui est compétent<sup>10</sup>.

Sans vouloir faire le moindre procès d'intention, et sans entrer dans une critique politique de l'harmonisation du système éducatif européen en termes de loi du marché, de régulation par le marché, d'asservissement au monde de l'entreprise, ce que l'on peut mettre en évidence, c'est que semble s'estomper, non dans le discours officiel, mais dans les instruments de sa mise en œuvre,

---

10. Une étude spécifique pourrait être consacrée à ce thème des compétences. L'imposition du paradigme technique relativement à la définition des savoirs s'accompagne en effet du développement des technologies de l'information et de la communication, qui laisse entrevoir l'utopie illusoire (et dangereuse) de l'intégralité des savoirs humains accessibles en tout temps en tout lieu, entraînant l'inutilité de la mémorisation, mais sans résoudre le problème de l'utilisation des ces connaissances : la compétence s'impose pour utiliser les connaissances que nous n'avons plus besoin d'intérioriser.

la dimension proprement éthique et citoyenne de la connaissance en vue d'elle-même, du savoir gratuit, celui qui ne sert rien.

En lieu et place, on nous propose la transmission d'un savoir technique, de connaissances techniquement exploitables. Il s'agit avant tout d'apprendre à faire, à construire, à produire, d'apprendre comment faire, d'inscrire l'apprenant dans une logique des moyens en vue d'une fin extérieure.

Nous pouvons appeler cela le paradigme de la *Princesse de Clèves* : à quoi cela sert-il, pour une secrétaire agent administratif, d'avoir lu la *Princesse de Clèves*, ou de savoir qui l'a écrit ?

Bien sûr cela ne sert à rien face à un ordinateur, des tableaux excel ou des traitements de texte. Mais un tel texte est constitutif de la culture, et à ce titre un élément de la citoyenneté, de l'identité culturelle. Une connaissance de ce type est une reconnaissance de ce qui fait l'humanité de l'homme, et le distingue de l'animal et de la simple satisfaction des besoins élémentaires.

A négliger cela, nous laisserions se construire un espace européen de l'éducation et de la formation qui ferait, à terme, des enseignants et des formateurs des constructeurs de compétence, plutôt que des transmetteurs de connaissance, en vue d'elle-même.

Bâtir un espace européen de l'éducation et de la formation, ce serait prendre en compte la dimension d'habitabilité de cet espace pour les citoyens, ce serait viser une fin vertueuse.

Ce serait tout un projet de recherche que celui qui s'emploierait à évaluer les effets d'une globalisation de nature essentiellement technique<sup>11</sup> sur les conceptions éducatives et les définitions des connaissances en ce début de nouveau millénaire, et sur leurs mises en œuvre pratiques.

---

11. C'est déjà, en soi, une thèse qu'il serait nécessaire d'étayer.