

Penser l'éducation et la formation

Les hommes, bien entendu, n'ont pas attendu les définitions du dictionnaire pour penser et agir. Ils ont besoin toutefois, pour accéder à une communication qui leur permette d'élaborer et de mener à bien des projets communs, de se donner des outils mentaux provisoirement stabilisés grâce auxquels ils peuvent tenter de s'entendre. Certes, ainsi conçues, les définitions ne peuvent prétendre à l'éternité ; mais elles ont, tout à la fois, ce caractère de stabilité relative qui permet de s'appuyer sur elles pour éviter que chacun ne bascule dans un délire solitaire et ce caractère de « discutabilité » qui permet de maintenir ouvert l'espace de la parole et la possibilité de la confrontation.

A. Qu'est ce que l'éducation ?

Tentons donc de définir **le concept d'éducation** et de comprendre ce qui en constitue la spécificité, indépendamment des formes sociales et institutionnelles qu'il a pu prendre au cours des siècles. Disons que « *l'éducation est une relation (1) dissymétrique (2), nécessaire (3) et provisoire (4), visant à l'émergence d'un sujet (5)* ». Reprenons brièvement les cinq éléments de cette proposition :

1) « L'éducation est une relation » : voilà qui apparaît de l'ordre de l'évidence... Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait un éducateur et un éduqué. Mais ce qui est moins évident, c'est le fait que l'éducateur n'apparaît pas toujours directement et en personne dans la relation éducative : il peut être présent par la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins : choisir la décoration d'une chambre d'enfants, organiser l'emploi du temps d'un stage et la disposition matérielle de la salle, abonner l'enfant à telle ou telle revue, mettre à la disposition d'un public un ensemble choisi de documents... tout cela c'est faire oeuvre d'éducation, car c'est toujours statuer, d'une manière ou d'une autre, sur ce que l'on croit nécessaire au développement de l'autre. De ce premier élément, dégageons donc un premier principe : **chercher toujours l'éducateur dans une situation qui se veut éducative et si, l'on exerce ce rôle, le faire le plus lucidement possible.**

2) « L'éducation est une relation dissymétrique » : il y a, nous l'avons dit, un éducateur et un éduqué... Et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère être « bon » pour l'éduqué. L'éduqué, par définition, ne peut pas faire ce choix, car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué. Que nous le voulions ou non, que nous en nourrissons ou non quelqu'inutile culpabilité, nous choisissons toujours une multitude de choses pour celui et à la place de celui dont nous sommes chargés : les parents choisissent la langue que va parler leur enfant, les rituels sociaux auxquels il devra se soumettre ; les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants choisissent les contenus culturels qu'il convient de transmettre aux élèves, les méthodes qu'il faut utiliser pour cela et qui sont toujours porteuses, implicitement ou explicitement, de représentations de l'homme, du savoir, de la société ; les formateurs choisissent toujours les supports qu'il vont utiliser, les modalités d'exposition des connaissances, les types de regroupements, etc. L'éducateur doit donc assumer délibérément une dissymétrie pédagogique radicale avec l'éduqué (le « pédagogue » est, précisément, celui qui choisit ce qu'il convient d'enseigner à l'autre), même si cette dissymétrie n'est pas toujours facilement compatible avec la symétrie affective inévitable entre deux personnes de chair et de sang (on ne suspend pas par décret la circulation des affects dans la relation éducative ainsi que le jeu des préférences ou des complicités interindividuelles). De ce second élément, dégageons un second principe : **la spécificité de la relation éducative impose que soit défini un référent extérieur**

à la relation duelle (les savoirs, les connaissances, la culture, etc.) garantissant que celle-ci ne s'abîme pas dans le seul jeu des affects.

3) « L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire » : il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. En ce sens, Paul Ricoeur a raison de dire que « tout autodidacte est un imposteur » ; on pourrait dire aussi que, c'est quelqu'un qui ignore qui furent ses éducateurs. Cette relation est nécessaire parce que ce que l'on nomme « la vie » ou « la réalité » ne sont pas, en elles-mêmes, éducatives. Dans « la vie », les difficultés ne se présentent pas par ordre de complexité croissante ; dans « la vie », quand on se trompe on est lourdement sanctionné et son intégrité physique ou psychologique est parfois menacée; dans « la vie », les rencontres importantes sont aléatoires et liées à la chance des uns ou des autres. L'éducation ne peut se satisfaire de cela : son rôle est de permettre des apprentissages cohérents, progressifs et exhaustifs qui imposent un travail considérable de préparation en amont. C'est ce qu'avait bien compris les Encyclopédistes du XVIIIe siècle, quand ils se donnèrent le projet de mettre à disposition des hommes de manière systématique et intelligible par tous des savoirs jusque là dispersés dans le champ social et maîtrisés seulement par une poignée de spécialistes. C'est le même postulat qui a inspiré les manuels scolaires et qui préside aujourd'hui à l'élaboration des référentiels de formation. De ce troisième élément, dégageons un troisième principe: **l'éducation requiert un travail non seulement d'identification de ce qui doit être transmis mais aussi d'élaboration de méthodes systématiques permettant cette transmission.**

4) « L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire » : autant, en effet, il est impensable que la relation éducative se passe d'un investissement fort et lucide de l'éducateur, autant celle-ci serait absurde si elle installait une dépendance. Le projet éducatif impose, en effet, que les savoirs, connaissances et objets culturels qui ont été transmis avec le plus de rigueur possible soient véritablement intégrés par l'éduqué, qu'il les fasse sien et puisse les réutiliser ailleurs et à sa propre initiative. Mais cette exigence se heurte à deux difficultés particulières. D'une part, le projet de l'éduqué va nécessairement subvertir « l'ordre des raisons éducatives » : la belle rigueur du cours magistral ou du référentiel, élaborés *a posteriori* par un éducateur soucieux de progressivité et d'exhaustivité, sera toujours remise en question par le caractère inévitablement « intentionnel » de celui que l'on éduque : certains éléments vont « lui parler » plus que d'autres, il sera sensible, en fonction de ses expériences antérieures, à tel exemple ou à tel outil, écartera, au contraire, tel ou tel domaine ou contenu qui lui paraîtront inutiles ou inaccessibles. C'est que, inévitablement, comme le dit Gaston Bachelard, « tout enseignement donné est un rationalisme et tout enseignement reçu est un empirisme »... Cela ne veut pas dire que l'éducateur doit abandonner la rationalité de son projet mais, bien plutôt, qu'il a à se préoccuper tout autant de constituer l'éduqué en apprenant-chercheur qu'à lui présenter des connaissances. D'autre part - et c'est la deuxième difficulté -, un savoir n'est vraiment utile que s'il peut être « transféré » ailleurs que dans le lieu où il a été appris: une éducation qui se donnerait pour seul objectif de former des personnes aux épreuves attestant de la réussite de cette éducation serait une absurdité... Nous éduquons toujours pour « l'après ». Et c'est pourquoi la préoccupation du transfert des apprentissages doit être constante pendant l'apprentissage... un apprentissage dont on ne projette pas une utilisation future, auquel on ne donne aucun sens autre que celui de satisfaire les exigences de l'éducateur n'est pas éducatif. De cela dégageons un quatrième principe : **l'éducation n'est jamais simple transmission systématique de connaissances ou de savoir-faire, elle doit toujours intégrer la question du « sens »... sans une appropriation personnelle de ce qui est transmis dans un projet que l'éduqué construit lui-même, il n'y a pas d'éducation.**

5) «L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » : voilà, sans doute, l'aspect le plus délicat de la

définition. Bien sûr, il était déjà contenu dans ce que nous avons dit précédemment, mais il faut entendre le caractère radical qu'il comporte et l'exigence devant laquelle il nous place. Éduquer n'est pas fabriquer et j'ai montré à quel point le syndrome de Frankenstein pouvait être mortifère (*Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996). Éduquer c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager de notre désir de maîtrise qui nous fait toujours vouloir « faire le bien de l'autre à sa place ». L'éducation-fabrication ne conduit qu'à la violence car, quand les volontés s'opposent, le conflit éclate inévitablement, avec son cortège d'humiliations ou de renonciations. C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement et les apprentissages de l'autre, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre : apprendre, grandir, oser se lancer dans quelque chose qu'on ne sait pas faire, prendre le risque d'aller de l'avant, effectuer des découvertes essentielles pour son avenir. Il vaut mieux d'ailleurs que l'éducateur accepte le fait qu'il n'a pas de pouvoir sur la décision de l'autre dans ces domaines, car, si ce n'était pas le cas, dès la disparition de l'éducateur, l'autre ne pourrait plus rien décider... ou ne ferait que reproduire les décisions imposées par son éducateur. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que l'éducateur doit basculer dans le fatalisme ; cela signifie qu'il n'a jamais fini d'inventer des moyens pour rendre possible par l'autre une prise de risque irréductible à sa propre volonté. Et nous pouvons alors poser notre cinquième principe : **l'action éducative n'est possible que si elle intègre, tout à la fois, un volontarisme obstiné sur ses moyens et une attention extrême aux espaces de liberté qui permettent à l'éduqué de « se mettre en jeu ».**

Au total, l'éducation est donc bien, comme le pensait Freud, « un métier impossible », mais c'est une activité essentielle de l'homme, une exigence fondamentale de l'humain, pour autant qu'elle accepte précisément d'intégrer cette négativité, cette impossibilité d'agir sur la conscience de l'autre à qui l'on ne peut que proposer d'être un « s'éduquant » dans des situations qui l'éduquent. La contradiction est donc son lot quotidien et ceux qui cherchent à l'éradiquer basculent soit vers l'abstention pédagogique (« Après tout, c'est vous qui décidez, je n'y peux rien... »), soit dans le dressage (« Vous ferez ce que je vous dis que vous le vouliez ou non... »). C'est en refusant une telle alternative que l'on entre dans la compréhension véritable de la complexité éducative où s'articulent des dispositifs qui s'efforcent de « bricoler » dans « l'entre » : prendre en compte les gens tels qu'ils sont pour leur donner les moyens de se définir autrement... anticiper une volonté et une conscience qui ne sont pas encore vraiment constituées mais qu'il faut supposer pour les faire advenir... instrumenter les personnes en termes de compétences tout en sachant que leur construction identitaire n'est pas la simple somme de ces compétences mais suppose un projet personnel les unifiant et sur lequel on n'a que peu de prises... Toutes ces contradictions que j'ai tenté d'explorer (*La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995), ne doivent pas nous décourager mais elles sont, au contraire, des points d'appui précieux pour notre inventivité éducative. C'est en les assumant que l'on devient parfois un véritable « éducateur ».

B. Qu'est ce que la formation ?

Dans cette perspective, la formation peut être définie comme « une forme particulière d'activité éducative (1), inscrite dans une perspective contractuelle (2), visant l'acquisition de compétences spécifiques (3) et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant (4) » Là encore, reprenons brièvement les quatre éléments de cette proposition :

1) « La formation est forme particulière d'activité éducative » : c'est dire que le fait que ce terme soit employé, le plus souvent, pour désigner un travail avec des adultes n'abolit en rien les exigences que nous avons définies pour l'éducation. Certes, on peut considérer, avec Hannah Arendt, que « l'on n'a pas le droit d'éduquer des

adultes », car cela reviendrait à placer certains adultes (au nom de quels critères ?) en situation de décider du « bien » de leurs pairs : une telle distinction entre « adultes ayant le droit d'éduquer » et « adultes devant être éduqués » serait grosse de tentations totalitaires. Un adulte, explique Hannah Arendt, peut, bien entendu, continuer d'apprendre mais c'est lui qui décide ce qu'il doit apprendre, contrairement à l'enfant. Et là réside bien une différence fondamentale entre l'éducation des enfants et la formation des adultes. Il reste néanmoins qu'une fois que l'adulte a décidé d'apprendre et de se former, il entre bien dans une relation éducative avec tous les éléments que nous y avons débusqués : il y a un formateur présent ou « à distance » ; ce formateur doit prendre des décisions, qui ne sont jamais innocentes, sur l'organisation de la formation, les supports des apprentissages, les méthodes à utiliser, etc. ; il doit organiser les savoirs à transmettre de manière progressive et exhaustive ; il doit être attentif à leur appropriation individuelle et à leur transfert ; il doit enfin, évidemment, intégrer comme une composante essentielle de son activité le fait qu'il forme des personnes et ne paramètre pas des ordinateurs. À cet égard, la formation d'adultes est d'ailleurs plus exigeante encore que l'éducation des enfants et cela nous permet de dégager un premier principe la concernant : **la formation est une activité où se trouvent toujours confrontés la présence efficace d'un formateur-facilitateur et le souci de donner à chacun la possibilité de se constituer librement pour « faire oeuvre de lui-même », comme le disait déjà Pestalozzi au XVIIIème siècle.**

2) « **La formation est une forme particulière d'activité éducative inscrite dans une perspective contractuelle** » : c'est là, en effet, que se joue le caractère particulier du rapport entre adultes. Entre un adulte et un enfant, et même si l'on parle parfois de « pédagogie du contrat », il s'agit toujours d'un contrat léonin : l'adulte dispose d'un pouvoir et de moyens de coercition dont l'enfant ne dispose pas, et l'existence d'engagements réciproques ne peut abolir cette différence irréductible. Entre adultes, évidemment, c'est aussi souvent le cas : on ne peut faire abstraction des rapports hiérarchiques, des enjeux de pouvoir et de carrière présents dans toute formation. Mais on doit tenter de reconnaître le partenaire en tant qu'adulte, c'est-à-dire d'inscrire la relation éducative dissymétrique dans une perspective contractuelle : « Je ne nie pas la différence de statuts entre formateur et formé ; je ne me livre pas à une gymnastique non-directive dérisoire où je tente de faire croire à l'autre que je n'ai rien à lui apprendre et que tout viendra de lui ; je ne fais pas semblant d'ignorer qu'il existe une pression institutionnelle et des exigences d'évaluation... mais je m'efforce d'inscrire cette dissymétrie dans un contrat le plus clair possible qui nous permet de nous fixer des objectifs ensemble. » De cela, dégageons un deuxième principe : la dissymétrie qui sépare le formateur et le formé doit être elle-même inscrite dans un engagement contractuel réciproque clairement finalisé par des objectifs négociés.

3) « **La formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de compétences spécifiques** » , en formation, ce n'est pas, de manière prioritaire, le développement de la personne qui est visé (quoique évidemment il ne soit pas exclu), mais, en raison même du caractère contractualisée de l'activité, des compétences identifiables et repérables qui peuvent être nommées, décrites, évaluées, et d'abord par le formé lui-même qui doit pouvoir les mettre à l'épreuve dans des situations extérieures à la formation. C'est en ce sens, entre autres choses, que la formation se distingue de la psychothérapie : alors que cette dernière fonctionne dans une relative opacité sur ses fins (le thérapeute ne sait jamais avant d'engager la thérapie vers quelles « solutions » ou propositions il se dirigera), la formation, elle, doit pouvoir être pilotée par un référentiel, qui, certes, sera toujours remis en chantier, mais qui constituera le « référent » de l'activité collective : « On n'est pas là d'abord pour être bien ensemble... même si, évidemment, ce n'est pas un péché ; notre travail ne peut jamais être seulement évalué à la satisfaction que nous en avons mais doit, toujours être référé

aux acquisitions que nous avons faites ; le formateur a le droit, quand. c'est nécessaire, de frustrer les formés en rappelant les objectifs de la formation et en les mettant en garde contre toute dérive qui les ferait oublier; il n'est pas indécent - bien au contraire - d'évoquer les attentes des commanditaires et les contraintes de l'institution... » Cela nous amène à un troisième principe caractéristique de toute formation : **la production et la discussion des objectifs, leur évaluation et leur renégociation sont des éléments constitutifs de la formation et ont en eux-mêmes une précieuse fonction formatrice.**

4) « La formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant » : ce dernier aspect devrait aller de soi et il est étrange que nous éprouvions le besoin de le préciser. Que peut viser la formation, si ce n'est la progression maximale de chacun ? Or, à l'expérience, il apparaît que les choses ne sont pas aussi simples : quand des adultes se réunissent pour travailler ensemble, il est rare que ce soit une « logique de formation » qui s'installe spontanément. Le plus souvent, les participants reproduisent plutôt une « logique de production » : qu'on leur donne quelque chose à faire et ils vont distribuer les tâches à ceux qui savent déjà les faire. Les autres ainsi n'apprendront pas grand chose, s'ils ne sont pas délibérément marginalisés au nom de leur incompétence. Ainsi se reconstituent l'atelier ou le bureau... alors que la formation impose d'inverser radicalement la « logique productive ». Elle impose que ce soit ceux qui ont les plus grandes difficultés dans un domaine qui s'y attellent en priorité. Elle impose que l'on apprenne à perdre du temps et à gâcher du matériel. Elle impose que l'on ne mette pas sa satisfaction dans la qualité d'une production finale que l'on peut exhiber mais dans la conviction que chacun a bien progressé et atteint les objectifs fixés. Et cela nous permet d'avancer un quatrième principe constitutif de la formation : **toute formation doit suspendre un temps les impératifs productifs pour permettre de centrer le travail commun sur des acquisitions individuelles qui seront ensuite - mais ensuite seulement - réinvesties dans l'activité productive.**

Ainsi comprise, la formation est bien une activité éducative parmi d'autres (l'éducation familiale, scolaire, spécialisée, l'éducation qui s'effectue dans les mouvements de jeunes, les associations, celle qui prend la presse et les médias pour supports), mais elle est une activité spécifique qui demande à être pensée et conçue en tant que telle. Et, pour cela, nous avons besoin d'élaborer des « modèles ».

C. Éducation et formation se mettent en oeuvre à travers des « modèles »

En matière d'éducation et de formation, les modèles que nous utilisons mettent en oeuvre trois séries de données hétérogènes : les finalités que l'on se donne, les apports et étayages scientifiques que l'on sollicite (le plus souvent psychologiques) et les outils que l'on élabore pour agir. Prenons quelques exemples pour illustrer cette triangulation .

La dynamique de groupe, dans les années 60, fut un modèle largement utilisé en formation. Sur le plan axiologique, elle s'inscrivait dans une philosophie personnaliste. Sur le plan psychologique, elle s'inspirait des travaux sur la théorie du champ menés par Lewin en psychologie sociale. Sur le plan « praxéologique » enfin, elle a contribué à promouvoir des pratiques, telles que le *training group*, toujours en vigueur dans un certain nombre d'institutions de formation .

L'enseignement programmé, bien illustré par les propositions de Skinner, est lui aussi travaillé par trois pôles en interaction étroite. On y trouve, là encore, des savoirs hétérogènes entre eux : les valeurs, les étayages scientifiques et les propositions concrètes d'action ; une certaine conception de l'homme-apprenant (à la fois résolument

optimiste et profondément mécaniste) y est associée à une psychologie béhavioriste et fait corps avec des propositions didactiques organisées autour de l'ordinateur et de la « machine à apprendre ». On voit bien qu'aucun des pôles n'est déductible des autres. Ils sont simplement, à un moment donné, mis en cohérence les uns avec les autres pour proposer un modèle opérationnel.

Une telle configuration se retrouverait dans bien des cas : la pédagogie différenciée, les situations-problèmes, la pédagogie par alternance, mais aussi l'exposé *ex cathedra* ou le cours magistral, la visioconférence comme la « pédagogie coopérative » fonctionnent selon ce même schéma. Nous nous trouvons chaque fois en face d'une sorte d'agencement d'éléments hétérogènes entre eux mais qui, à un moment donné, font cohérence et trouvent, tout à la fois, un écho parmi ceux qui partagent les finalités ainsi promues, une légitimité « scientifique » et une portée concrète susceptibles d'inspirer ou de féconder de nouvelles pratiques.

Évidemment, si l'on observe plus précisément comment ces trois pôles sont négociés, on s'aperçoit qu'il est fréquent que l'on fasse l'impasse sur l'un d'entre eux, c'est-à-dire que le modèle s'aplatisse et que, par exemple, le pôle axiologique n'apparaisse plus explicitement. Certes, il reste toujours présent, à l'insu même de ceux qui croient pouvoir s'en passer, car il y a toujours des valeurs dans ce qui se dit et dans ce qui se fait... mais ces valeurs ne sont alors ni affichées, ni réfléchies. A ce moment-là, on arrive à ce que l'on pourrait nommer des modèles « technico-prescriptifs », qui prétendent se fonder sur une approche exclusivement scientifique pour prescrire des propositions d'actions en faisant abstraction des questions axiologiques. C'est le cas de bien des modèles qui se donnent pour des « vérités scientifiques » en matière de formation initiale et continue... les « didactiques pures » du « tout disciplinaire » côtoient ici les « outils-totems » importés des USA !

De la même manière, on peut imaginer des modèles « idéologico-descriptifs » qui associent l'affirmation de valeurs et un étayage scientifique mais sans offrir de pistes d'action concrètes directement exploitables. Ces modèles ne sont évidemment pas condamnables en eux-mêmes mais ils ne constituent pas des modèles éducatifs au sens propre du terme... à bien des égards, certains usages de la psychologie de Piaget comme de l'approche systémique fonctionnent ainsi : ils sont particulièrement satisfaisants sur le plan spéculatif mais ne débouchent guère sur une opérationnalisation possible.

Enfin, on peut identifier aussi un axe « axiologico-praxéologique » ou « idéologico-prescriptif », dans lequel une idéologie, une certaine conception de la formation, se traduirait de manière automatique par des prescriptions sans qu'il y ait d'étayage scientifique, de réflexion sur ce qui peut soutenir scientifiquement l'action pédagogique. Le pôle psychologique ou des sciences humaines étant ici absent, la prescription n'est pas régulée par la moindre épreuve de faisabilité et l'on est, souvent, dans le registre de l'injonction militante. Injonction qui peut être saine pour rappeler que l'action humaine ne peut tirer ses finalités d'aucune observation scientifique et qu'aucune science ne peut, à elle seule, prescrire quoi que ce soit... mais injonction qui peut aussi être porteuse de découragement, voire de fatalisme, quand on s'aperçoit que rien de ce que l'on a cru n'est possible en oubliant les contraintes du réel : ce n'est pas la connaissance des lois de la pesanteur qui ordonne à l'homme de voler, mais l'homme ne peut pas voler sans cette connaissance.

Une des tâches prioritaires que l'éducateur et le formateur doit toujours garder à l'esprit, est donc de réintroduire systématiquement dans les modèles qu'il utilise le pôle manquant, de veiller à toujours maintenir le triangle ouvert, d'en éviter l'aplatissement, en ayant le souci constant d'interroger les pratiques à partir des finalités qu'elles visent et des étayages scientifiques sur lesquels elles s'appuient... d'interroger aussi les finalités poursuivies pour comprendre sur quels savoirs scientifiques elles peuvent s'appuyer pour promouvoir des pratiques qui les incarnent... d'interroger, enfin, les apports des

sciences humaines pour se saisir en elles de ce qui peut rendre opérationnelles des finalités en permettant d'accéder à la compréhension des choses. Difficile entreprise en vérité, mais entreprise nécessaire pour qui veut agir de manière sensée en matière éducative. Entreprise qui, comme la compréhension du processus et des enjeux éducatifs eux-mêmes, ne précède pas de manière strictement chronologique l'action mais l'accompagne, l'éclaire et l'informe afin qu'à travers nos tentatives pour « penser l'éducation », nous parvenions à « agir l'éducation » *et vice versa*.