

Université Paris-Descartes, Centre de Recherches Interdisciplinaires

# La relation comme fondement de l'acte éducatif

Mémoire du DU en Philosophie Pratique de l'Education et de la  
Formation

Sous la direction de Sophie Audidière et Julien Pasteur

Anthony Jahn  
05/12/2018

## Sommaire

Introduction.....	2
Individu et collectif : la fragilité du projet démocratique de l'éducation .....	3
Le sujet relationnel, la normativité scolaire et l'idéal .....	5
Repenser la capacité d'être à travers la relation .....	9
Gilbert Simondon : sujet et objet, pensée et être.....	11
La relation comme <i>modus operandi</i> éducatif .....	14
Conclusion .....	15
Bibliographie.....	17

## Citation

Pour citer cette mémoire :

Anthony Jahn, *La relation comme fondement de l'acte éducatif*, Mémoire du DU en Philosophie Pratique de l'Éducation et de la Formation, sous la direction de Sophie Audidière et Julien Pasteur, Paris, Université Paris-Descartes, Centre de Recherches Interdisciplinaires, 2018, 17 pages.

## Introduction

Quelle place pour la relation dans l'éducation ? En quoi consiste-t-elle ? Comment repenser l'éducation dans une société démocratique, soumise à des impératifs contradictoires d'émancipation, d'individualité et de normativité marchande ?

La relation construit une individuation mutuelle, elle est liée à la notion de communauté et d'échange. Elle décrit un rapport avec le temps et l'autre. Elle décrit la singularité de nos existences mêlées aux singularités des autres. Elle décrit non pas un espace clos et, pour ainsi dire, prédéfini, mais bien la possibilité de nous transformer. La possibilité de l'éducation se conçoit comme un processus non linéaire, prolongée dans le temps et dans l'espace. Elle est, pour paraphraser Julien Pasteur<sup>1</sup>, ancrée dans le projet de modernité, lui-même constitué du fait relationnel. Le sens de la relation fait néanmoins l'objet d'un débat en continu et de tentatives de captation afin de précisément contrôler l'univers des significations possibles.

Nous essayerons d'élaborer une pensée concrète autour de la notion de relation et son imbrication au cœur de l'acte éducatif.

Si, pour les modernes, l'éducation a pour objet l'émancipation et le pouvoir d'agir individuel, deux clés constitutives et fondements d'une société démocratique, cette affirmation est non moins teintée des ambiguïtés et des paradoxes, entre ce que peut devenir l'individu et les individualismes affirmés comme autant de droits démocratiques. Ces individualismes fragilisent tant l'éducation que le projet démocratique, car elles brisent des processus qui relient l'individu au collectif. Nous regarderons cette fragilisation à travers les textes de Tocqueville, de Pierre Statius et d'Eric Maurin.

Repenser la dynamique de relation pose la question cruciale de l'épistémologie du *sujet* et de ses ramifications politiques, essentialistes et normatives ; *sujet* ayant-droit, mais *sujette* à contrôle ; *sujet* construit par, mais distinct, du collectif dans lequel il évolue. *Sujet* créée par l'éducation dont les finalités s'apparentent à la construction d'une normativité, plutôt que d'une individuation, et qui sont parfois contestées (Daniel Frandji). Ainsi, il n'est pas surprenant que les analyses venant du milieu du travail recourent ou fonctionnent comme un miroir des problématiques éducatives, puisqu'elles reposent la question du sujet (François Duby) et de la massification-on dirait industrialisation — des relations conduisant à un idéal-type normatif (Marie-Anne Dujarier), et ce, au moment même où l'exigence « productiviste » accroît sa pression sur le système éducatif.

---

<sup>1</sup> Cours du 27 juin 2018

Sommes-nous pour autant condamnés à un dé-subjectivisation ou à l'absence d'une individuation possible ? Echapper aux écueils du *sujet* suppose un déplacement de la pensée vers l'examen de la relation comme ayant son existence propre ; quitter les pôles du sujet et du collectif pour examiner le *milieu* — au double sens d'environnement et de sa position d'« entre-deux ».

Si Sébastien Charbonnier rappelle, en référence à Ralph Waldo Emerson, que le « je » se construit en permanence, Cynthia Fleury nous montre que l'individuation passe à travers l'expérience de l'autre. Le concept de transindividuel de Georges Simondon, qui donne à la relation un statut ontologique propre, fournit la base d'une pensée renouvelée autour de la dynamique de la relation et de ce qui constitue, à l'état pur, une relation éducative. Revisiter sa pensée, à travers les points de vue croisés de Muriel Combes, de Brian Massumi et de Gérard Sensevy (lui-même s'appuyant sur les travaux de Bernard Stiegler) nous aide à conceptualiser une autre forme d'éducation démocratique.

Ce qui est tenté ici est de construire un panorama autour de la relation et de ses implications éducatives et de voir qu'à terme, travailler la relation bouleverse les dogmes actuels.

## Individu et collectif : la fragilité du projet démocratique de l'éducation

Comment concevoir l'éducation en régime démocratique ? Quels sont les défis posés par l'égalité de droits quand le substantif éducatif repose sur une asymétrie des savoirs ?

Alexis de Tocqueville évoque, dans « De la démocratie en Amérique »<sup>2</sup>, les risques d'apparition d'une nouvelle forme de despotisme. La multitude d'individus, conçus comme un agrégat de sujets libres, se désintéresse du projet collectif démocratique au profit de la satisfaction des projets individuels. La relation est réduite au plus petit dénominateur commun où les sujets libres renoncent précisément à leur liberté ; le despotisme entre par la petite porte, à travers l'isolation relative et l'autosuffisance supposée de chacun :

*Je vois une foule innombrable d'hommes semblables et égaux qui tournent sans repos sur eux-mêmes... Chacun d'eux, retiré à l'écart, est comme étranger à la destinée de tous les autres... Au-dessus de ceux-là s'élève un pouvoir immense et tutélaire [qui] ne cherche... qu'à les fixer irrévocablement dans l'enfance...<sup>3</sup>*

---

<sup>2</sup> Tocqueville, A. de. *De la démocratie en Amérique*. Vol. 2. 2 vol. Collection Folio/histoire. Gallimard, 1986. Quatrième partie, chapitre VI, pp. 431-450

<sup>3</sup> Ibid. p. 434

Et, dans cette enfance assumée, disparaît toute velléité éducative réelle tendant à renforcer le projet collectif.

Pierre Stadius<sup>4</sup>, évoquant la *crise de l'éducation*, pointe le cercle vicieux où, si l'éducation constitue le fondement des démocraties modernes, les progrès démocratiques minent l'éducation, du moins dans son acceptation traditionnelle et républicaine. Si un système éducatif aligne une forme de subjectivité, un type de normalité produit par l'institution et des domaines de savoir, la définition de ce que peut être une éducation démocratique reste à faire, tandis que le système éducatif républicain échoue : la notion d'autorité dans une société égalitaire finit par faire contresens, tout comme la transmission du passé n'a plus d'intérêt dans une société moderne rivée sur l'avenir. Si la transformation par l'éducation pose l'inégalité, non pas d'intelligence, mais de savoir, et la puissance d'agir comme puissance de devenir ou potentiel du sujet, que faire face à l'égalité par la naissance posée comme fondement démocratique intangible ?

Or, l'école est en soi un laboratoire de la démocratie<sup>5</sup>. Pierre Stadius renvoie au critique de Tocqueville sur le désagrégement de l'appartenance collectif : « La caractéristique fondamentale de l'individu moderne est l'effacement de la dimension d'appartenance, de telle sorte que l'individu moderne est le premier individu à ignorer qu'il vit en société »<sup>6</sup>. Tout se passe comme s'il y a eu inversement du projet d'émancipation démocratique par l'éducation vers une forme de déterminisme née à même l'égalité. L'individu existe au préalable et est « immédiatement tout ce qu'il doit être »<sup>7</sup>, ne demandant à être « révélé » par l'acte éducatif à travers son « expressivité ». Le défi posé à l'éducation est de dépasser le sujet *inné* et de « passer d'une pensée de la substance à une pensée des processus »<sup>8</sup>.

Si Pierre Stadius affirme que « la démocratie se fonde dans une expérience commune de la similitude qui fait que je regarde autrui comme mon semblable »<sup>9</sup>, Eric Maurin, dans son enquête économique et sociologique, « Le ghetto français »<sup>10</sup>, met en lumière les phénomènes de stratification sociale et de stratégies d'évitement tant territoriales que scolaires qu'emploient toutes les couches sociales — à commencer par les plus hautes — pour éviter précisément l'égalité et toute forme de relation sociale avec les niveaux immédiatement inférieurs.

---

<sup>4</sup> Stadius, Pierre, « *L'expérience démocratique de l'éducation : quelques pistes de réflexion* », Le Télémaque 2016/2 (N° 50), p. 73-78. DOI 10.3917/tele.050.0073

<sup>5</sup> Cité par Pierre Stadius : Gauchet, Marcel. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris, Bayard, 2002. p. 22.

<sup>6</sup> Pierre Stadius, p. 76

<sup>7</sup> Ibid., p. 76

<sup>8</sup> Ibid., p. 76

<sup>9</sup> Ibid., p. 74

<sup>10</sup> Maurin, Eric. *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. La République des idées. Seuil, 2004.

Eric Maurin s'attarde plus particulièrement sur les trajectoires scolaires et comment le fait relationnel — les « *effets de contexte* sur les destins individuels »<sup>11</sup> constituent un processus d'une part quantifiable et d'autre part, modifiable. Il démontre, par exemple, que les élèves nouvellement arrivés dans un quartier — favorisé ou défavorisé — ont des attitudes et des résultats scolaires qui convergent vers ceux des élèves déjà présents dans le quartier, indépendamment de leur statut socio-économique d'origine. Ces *effets de contexte* (autre nom de la relation) jouent donc dans les deux sens et par vagues concentriques autour des relations de voisinage : « selon qu'elle vit entourée ou non de familles dont les parents sont sans diplôme, une même famille voit le risque d'échec scolaire de ses enfants varier dans les proportions de 50 % »,<sup>12</sup> mais à l'inverse, l'amélioration d'une situation familiale ou individuelle a « pour effet indirect de diminuer les risques d'échec dans les familles vivant à proximité, même si ces dernières ne sont pas directement concernées »<sup>13</sup>.

Eric Maurin suggère, tout comme Pierre Statius affirme expressément, que l'effacement de la dimension d'appartenance — le fait relationnel — et l'enfermement des individus dans les cases toutes faites contiennent en germe l'échec du projet démocratique. Inverser la tendance repose sur une redéfinition d'une culture commune scolaire, et par-delà une culture démocratique émancipatrice qui ne scelle pas d'emblée les destins.

## Le sujet relationnel, la normativité scolaire et l'idéal

Clarifier ce que peut être une construction de relations et d'appartenance impose de s'attarder sur le concept du sujet en ce qu'il émane du projet de modernité.

Comment prendre en compte le sujet dans son ontologie propre (distinct de l'individu et de l'individuation) ? Le *sujet* est d'abord une construction sociale et politique distincte de l'individu ou de l'être, avec sa propre histoire et son encodage sociétal. Le *sujet* englobe un type particulier de relation dans la société contemporaine, produit par les institutions en fonction des antécédents historiques et des visions immédiates. De cette façon, on pourra, avec Michel Foucault, Igor Krtolica, Daniel Frandji, François Dubet et Marie-Anne Dujarier, s'interroger sur la forme de subjectivité et le type de normalité produits par l'institution scolaire, et par-delà ce que peut fonder une relation éducative.

Pour Michel Foucault, le sujet est objet politique et défini, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, par la discipline militaire, forme spécifique du pouvoir reposant sur la « décomposition fine des forces du corps », tant par le mouvement que dans le temps. Compartimentation, individualisation, classement et réduction

---

<sup>11</sup> Ibid. p. 43

<sup>12</sup> Ibid. p. 50

<sup>13</sup> Ibid. p. 70

en composant, cette logique militaire s'étend sur toutes les institutions et en particulier, l'école, destinée à maintenir et instaurer une « coercition individuelle et collective des corps »<sup>14</sup>.

Le langage détermine aussi les contours du sujet, un *sujet* éloigné de l'individu. « Pour la psychanalyse lacanienne, le sujet se constitue par l'accès au symbolique, c'est-à-dire au monde du langage » (Krtolica, 2010)<sup>15</sup>, et plus loin, se référant à Maud Mannoni, « Ce qui est en question c'est le sujet, un sujet qui n'est pas donné, mais qui doit advenir au travers des expériences de vie »<sup>16</sup>, autrement dit un processus qui contient son propre référentiel langagier en tant que constitution du sujet et dont l'éducation (*faire advenir le langage*) reste un fondement.

Ainsi, Daniel Frandji<sup>17</sup> préfère assumer la confrontation normative (ce qu'il appelle « normativité virtuelle ») dans la construction du sujet plutôt que de l'éluder. Il rejoint les interrogations de Pierre Stadius sur ce que peut constituer une éducation démocratique, s'interrogeant sur « les modes différenciés de subjectivation, le contrôle symbolique, le type de sujets et les caractéristiques du monde social produits par l'école »<sup>18</sup>. Il récuse ainsi le sujet ramené à sa propre solitude psychologique ; à force de démocratisation, de mettre en avant le sujet, on finit par focaliser sur les aspects essentialistes, sans tenir compte des transformations possibles induites par une relation spécifiquement pédagogique insérée dans des contextes sociologiques spécifiques.

Le questionnement, comme posture analytique sur le devenir de l'école et la manière dont se construit le sujet en tant que fait relationnel, doit rester ouvert. Dès lors, Daniel Frandji esquisse quatre paradigmes. Doit-on considérer l'école à partir d'une construction démocratique des savoirs, « forme ritualisée » retranchée sur lui-même et éloignée du quotidien, « culture scolaire » sacralisée et socialement privilégiant, ou alors « maintien des conditions de possibilité d'une démocratisation de l'accès aux savoirs... mis au service de l'émancipation intellectuelle »<sup>19</sup> ? Derrière ces questions se reformulent la constitution du sujet, son autonomie et sa puissance.

Le seul domaine éducatif ne circonscrit pas, n'épuise pas, à lui seul la constitution possible du sujet. Outre la question du sujet-citoyen est celle du sujet-travailleur, dont on mesure l'importance dans la construction sociale de l'individu et dans l'élaboration des interactions possibles. Celui privé du travail

---

<sup>14</sup> Foucault, Michel. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Bibliothèque des Histoires. Paris : Gallimard, 2003. p. 198

<sup>15</sup> Krtolica, Igor. « La « tentative » des Cévennes ». *Chimères*, n° 72 (2010): 73-97. <https://doi.org/10.3917/chime.072.0073>. p. 84

<sup>16</sup> Mannoni, Maud. *Un lieu pour vivre*. Le Seuil, 2016. p. 55

<sup>17</sup> Daniel Frandji. « *Hétérotopie, conceptions normatives ou... devenir utopique de l'école ?* » In *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, 69-75. Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2015.

<sup>18</sup> Ibid., p. 71

<sup>19</sup> Ibid., p. 74

est privé de relation. C'est ainsi que la sociologie du travail nous aide à réfléchir sur l'éducation, en ce qu'elle renvoie une image du sujet en capacité — ou non — d'agir.

François Dubet, dans la préface à « L'insertion professionnelle des publics précaires »<sup>20</sup>, décrypte la norme d'internalité consistant à renvoyer le sujet à lui-même, comme étant seul responsable de ses actes et ses conséquences ; un sujet dénué du fait social. Cette norme (et, on le dira, tout comme les systèmes d'évaluation en milieu scolaire) « fonctionne comme une stratégie de contrôle et de domination, comme une forme particulièrement raffinée d'invalidation, surtout quand elle s'adresse à des acteurs socialement dominés »<sup>21</sup>.

Peut-on pour autant la rejeter ? La puissance performative de cette norme vient précisément de ce qu'elle est consubstantielle au projet de la modernité, qu'elle « affirme que chacun peut prétendre être maître de lui-même et l'auteur de sa vie en dépit du fatum et des forces sociales »<sup>22</sup>. En ce sens, la norme est libératrice, car elle assume pleinement le sujet comme acteur de sa propre volonté et dont l'alternative serait une condamnation à l'impuissance du déterminisme.

La norme d'internalité devient toutefois destructrice dès lors qu'elle ignore « l'ensemble des facteurs et des conditions sociales qui interdisent au sujet de s'affirmer au nom même de l'obligation d'être libre »<sup>23</sup>, quand elle invalide le sujet sur ses seuls défauts professionnels ou scolaires, quand elle nie, précisément, le fait relationnel. Or, et en cela François Dubet rejoint Tocqueville, les interrogations sur la normativité scolaire, et plus loin Georges Simondon, quand il affirme que « le sujet n'est pas un être déjà là, mais le résultat d'une activité socialement construite et supposant que l'acteur se possède lui-même, c'est-à-dire qu'il possède quelque chose, à commencer par un travail [l'état métastable du préindividuel selon Simondon, cf. plus loin, l'éducabilité radicale selon Rancière] lui offrant une capacité d'autonomie et de réalisation »<sup>24</sup>.

L'analyse de la construction du sujet relationnel moderne ne saurait faire l'impasse de la massification des objets et des rapports, massification née du projet égalitaire républicain et de la révolution industrielle et dont les évolutions récentes mettent à mal le potentiel du sujet en tant qu'*être en train de devenir*, c'est-à-dire considéré à l'imparfait. La sociologue Marie-Anne Dujarier démonte la crise du

---

<sup>20</sup> Dubet, François. « Préface ». In *L'insertion professionnelle des publics précaires*, 1-6. Le Travail humain. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. <https://www.cairn.info/l-insertion-professionnelle-des-publics-precaires--9782130529101-p-1.htm>.

<sup>21</sup> Ibid., p. 5

<sup>22</sup> Ibid., p. 5

<sup>23</sup> Ibid., p. 5

<sup>24</sup> Ibid., p. 5



sujet face au travail dans les services de masse (mais aussi à l'éducation, puisqu'elle est un service de masse) désormais soumis à la normalisation de l'idéal prescriptive<sup>25</sup>.

La massification et la standardisation supposent que « tout objet est susceptible de devenir un produit standardisé et tout individu un consommateur »<sup>26</sup>, y compris, pour ce qui est des services de masse, des relations humaines. Elle est toutefois pétrie de contradictions ; comment standardiser ou prescrire un rapport entre deux ou plusieurs personnes, a priori imprévisibles, singulières et revêtant une dimension existentielle, où se jouent langage, corps, temps et attentes contradictoires ? A la différence d'une production de biens, la tension entre prescription et réalisation « se déploie dans une interaction de coproduction, qui est elle-même productrice de lien social »<sup>27</sup>.

Dans ce déploiement du lien, le sujet figure au premier plan — la subjectivité est désormais convoquée sur le lieu du travail — et cette subjectivité assumée altère le déroulement et les finalités, car

*Le sujet a une histoire, et nous pourrions même dire qu'il est une histoire. Il est capable de la faire et de la commenter au nom d'un « je » pensant et éprouvant. Le sujet est traversé de tensions et de contradictions à partir desquelles il tente de faire sens. Ainsi, « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 2000)... Le sujet oriente son action vers ce qui lui permet de construire une histoire qui tienne et une histoire qui le tienne...<sup>28</sup>*

Or, si la sociologie du travail rend compte de l'écart entre travail prescrit, travail réalisé et travail vécu, basé sur la nécessaire construction d'une histoire subjective, les évolutions organisationnelles tendent à se distancier de la réalisation subjective pour émettre des prescriptions de plus en plus idéalisées que le sujet-travailleur, le sujet-enseignant ou le sujet-étudiant doit intégrer en tant que réalité possible et atteignable. Marie-Anne Dujarier rappelle que l'idéal — que ce soit dans la psychanalyse ou dans le travail au sens large — fonctionne comme moteur pour autant que soit reconnu l'écart entre l'idéal et le réel, que

*« L'expérience de la finitude et de la limite coexiste avec sa capacité à concevoir l'illimitation, la satisfaction, la béatitude »<sup>29</sup> et que « le travail est la reconnaissance et la mise en action de la puissance moyenne de l'homme. Ainsi, l'idéal et le travail sont liés par*

---

<sup>25</sup> Dujarier, Marie-Anne. *L'idéal au travail*. Éthique et philosophie morale. Presses Universitaires de France, 2006. <https://www.cairn.info/l-ideal-au-travail--9782130552673.htm>.

<sup>26</sup> Ibid., p. 13

<sup>27</sup> Ibid., p. 42

<sup>28</sup> Ibid., p. 51

<sup>29</sup> Ibid., p. 220

*leur commune référence à la limite. Alors, lorsque l'idéal devient "normal", c'est le travail lui-même qui est dénié »<sup>30</sup>.*

Avec comme conséquence majeure, des « pathologies de l'insuffisance » où le sujet est « prisonnier d'une image tellement idéale de soi qu'elle rend impuissante »<sup>31</sup>. Le sujet contemporain bascule en individu névrotique, privé de sa propre histoire et incapable dès lors de construire un rapport au monde qui lui fait sens.

## Repenser la capacité d'être à travers la relation

Face à des questionnements qui montrent comment le *sujet*, dans ses ramifications épistémologiques modernes, se décompose – et le projet éducatif avec, car, avec Pierre Stadius, on considéra que « toute crise de l'éducation est une crise de civilisation »<sup>32</sup>, et dont l'inverse n'est pas moins vrai, quelles pistes pour sortir du dilemme ? Comment quitter le sujet et le paradoxe de sa délimitation socialement construite, mais détruite en même temps par la modernité ? Nous essayerons, à partir de quelques exemples, de poser des jalons pour une pensée recomposée de l'individu dans la relation, comme *être en devenir permanent* et relié tant dans le temps que dans l'espace au monde.

Sébastien Charbonnier, dans ses lectures sur le penseur américain Emerson<sup>33</sup>, traduit le concept de « self-reliance » par la capacité à se relier, à entendre ce qui a lieu dans l'expérience. En ce sens, le « self », le « moi », abandonne son autonomie et son statut préexistant au réel, et par retournement met la relation en premier sur la substance ; la relation crée les pôles, ou termes, qui sont des individus et non pas l'inverse. L'inversion est importante, car elle déjoue les impératifs que sont les *finalités* ou les *destins* au profit de *l'expérience*, entendu comme ce qui advient, ce qui lie. « La forme pure de l'expérience est la relation »<sup>34</sup>, la situation et l'évènement. On entrevoit ainsi un processus qui s'inscrit dans le temps et une manière d'aborder l'apprendre dans une temporalité longue, mais jamais terminée. L'identité de l'individu se construit à travers un récit d'accumulation des expériences, condition même de la formation d'une connaissance objective, car cela suppose de tourner autour, d'évaluer et de comparer. Cela suppose aussi un acte volontariste *d'oser se déplacer* comme sujet afin de multiplier les expériences. L'individu se détermine en permanence dans une relation au monde et doit « pouvoir vivre dans la relation, dans la perspective telle qu'elle est en train de se faire »<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> Ibid., p. 221

<sup>31</sup> Ibid., p. 224

<sup>32</sup> Pierre Stadius, op. cit., p. 75

<sup>33</sup> Charbonnier, Sébastien, lecture au CRI, 15 mars 2018

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid.

Si Emerson fait appel à l'expérience comme mode de construction de soi, il ne s'agit pas de n'importe quelle expérience. Il faut que cette expérience fasse sens et donne les perspectives de transformation, de la création d'une situation nouvelle. C'est en ce sens que l'expérience fait lien (*self-reliance*) et ces expériences spécifiques qui donnent lieu à une transformation symbolique sont, pour partie du moins, intimement liés à l'acte éducatif. Faire une expérience qui fait sens est en soi s'éduquer et admettre sa transformation par l'intermédiaire de l'autre ; en retour, sa propre transformation transforme les autres. En ce sens, l'expérience fait cité et appartenance.

Cynthia Fleury<sup>36</sup> reformule les propos d'Emerson en insistant sur l'expérience — ce qu'elle nomme *individuation* — comme fondement de l'irremplaçabilité et potentiel de construction de soi à travers les liens avec l'autre. Elle invoque le fronton delphique, « Connais-toi toi-même », comme une invitation à assumer, non pas son propre ego, mais ses propres limites qui trouvent viatique dans la relation. Individuation et irremplaçabilité sont deux conditions inextricables qui décrivent le rapport au monde : « l'individuation se définit par l'inscription de l'individu dans un processus relationnel avec l'autre, elle le convoque sur l'autel de l'irremplaçabilité, que celle-ci s'expérimente avec l'autre... »<sup>37</sup>, « L'irremplaçabilité se définit comme une responsabilité construite avec l'autre et destinée à assumer le déploiement de la personnalité propre. »<sup>38</sup> Mais ce rapport tient dans sa singularité, car « Ce qui est irremplaçable, c'est précisément la spécificité de tel ou tel processus d'individuation, et non la venue pure et simple de l'individu »<sup>39</sup> et dans le lien avec l'éducation comme processus critique contribuant à élaborer l'individuation.

Si l'individuation est un processus dialectique amenant vers l'irremplaçabilité comme manière d'élaborer sa propre énonciation, elle est aussi inséparable du projet démocratique, et, pour Fleury, un rempart contre les dérives entropiques signalées par Pierre Statius et Eric Maurin, car « c'est la qualité du processus de subjectivation, l'individuation et non l'individualisme, qui protège la durabilité de la démocratie »<sup>40</sup>. La définition politique du sujet individué est ainsi redéfinie comme la possibilité de *sortir de l'état de minorité* naturel ou symbolique et quitter les formes d'assujettissement individualistes.

---

<sup>36</sup> Fleury, Cynthia. *Les irremplaçables*. Blanche. Gallimard, 2015.

<sup>37</sup> Ibid., p. 185

<sup>38</sup> Ibid., p. 185

<sup>39</sup> Ibid., p. 186

<sup>40</sup> Ibid., p. 13

Cynthia Fleury pose l'individuation en opposition à l'individualisme des temps modernes qui empêche l'émergence du sujet individué. Elle récuse l'instrumentalisation de l'autre au nom de l'affirmation de l'individu qui devient simulacre de relation, voire sa perversion :

L'individualisme contemporain est un individualisme pervers au sens où l'individu est persuadé que la recherche de son autonomisation peut se passer de la production qualitative des liens sociaux, ou plutôt qu'il est possible de l'instrumenter pour son seul profit.<sup>41</sup>

Elle mesure aussi le prix psychique à payer par celui devenu remplaçable et ayant renoncé à sa propre individuation. Son analyse rejoint celle d'Anne-Marie Dujarier, puisque la renonciation à soi fait partie intégrante du capitalisme moderne. Le faux subjectivisme (individualisme) convoqué sur le lieu de travail et plus largement dans la société agit comme un leurre. Il s'agit d'une forfaiture de sa propre individuation au profit de son interchangeabilité, avec un coût élevé, car « le moi n'est pas seulement divisé, il est endommagé. Le sujet subit, mais est anesthésié par le fait qu'il a fait disparaître sa singularité.<sup>42</sup> »

Sortir du dilemme suppose d'invertir le paradigme et placer la relation comme opérateur pour contrecarrer les individualismes et quitter la solitude du sujet.

## Gilbert Simondon : sujet et objet, pensée et être

Les trois ouvrages de Georges Simondon ont su provoquer une réflexion en profondeur, par effet de catalyse plus que par une base conceptuelle unifiée, sur l'individuation comme processus individuel et collectif. Cet effet de catalyse est plus prononcé s'agissant des rapports entre individu et collectif (Gilles Deleuze, Bernard Stiegler, entre autres auteurs), et constitue une base de réflexion autour de l'éducation, mais dans un premier temps, il faut s'attarder sur quelques concepts-clés de son épistémologie sur l'individuation.

Muriel Combes, dans son livre sur Simondon<sup>43</sup>, rappelle qu'il a inversé l'équation faisant que la philosophie ne s'intéresse à l'individuation que depuis son point d'arrivée, depuis celui de l'individu comme terminaison et non pas comme processus. Simondon, pour restituer le processus et décrire un

---

<sup>41</sup> Ibid., p. 194

<sup>42</sup> Ibid., p. 121

<sup>43</sup> Combes, Muriel. *Simondon, Individu et collectivité. Pour une philosophie du transindividuel*. Philosophies 117. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

cheminement, sépare « l'être en tant qu'être de l'être en tant qu'individu <sup>44</sup>», l'être en tant qu'il existe de la mode opératoire de son individuation, ou plutôt, qu'il privilégie l'opération sur le principe. Pour Combes, Simondon met en avant une *ontogenèse de l'être* en mouvement contre une *ontologie statique* de l'être fini. L'être en tant qu'être, avant l'acte d'individuation et que Simondon nomme *préindividuel*, est à la fois un non-un (non-accompli) et plus-que-un, car recelant un état de potentialités en état métastable, ou faux équilibre, que le processus d'individuation se charge d'affiner par réduction des potentiels. La rupture de l'équilibre constitue l'acte de l'individuation. « Repensé comme un système métastable, l'être avant toute individuation est un champ riche en potentiels qui ne peut être qu'en devenant, c'est-à-dire en s'individuant. <sup>45</sup> ».

Simondon élabore le « sens processuel de l'individuation »<sup>46</sup>, la complémentarité pensée-être, comme un processus *transductif* où « une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine... chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe de constitution »<sup>47</sup>, par couches successives autour d'un germe qu'est le *préindividuel*. Comme métaphore tirée de la physique, la transduction se lit comme la croissance d'un cristal autour d'un point d'origine dont chaque étape de croissance est déterminée par l'étape précédente.

Le concept de transduction a statut universel qui s'applique tant à l'être qu'à sa description. On ne peut pas évaluer l'individuation en dehors d'une pensée elle-même transductive qui accompagne l'individuation et qui subit, à son tour, une individuation. La connaissance perd son statut d'autonomie devant l'impossibilité de former un plateau d'observation indépendant et surplombant sur l'être. Simondon transforme ce rapport où objet et sujet (objet de connaissance) se lient par transduction : « Les êtres peuvent être connus par la connaissance du sujet, mais l'individuation des êtres ne peut être saisie que par l'individuation de la connaissance du sujet »<sup>48</sup>.

Ce qui se produit au niveau de *l'individuation individuelle* se produit au niveau de *l'individuation collective*. Le collectif-en-tant-que-collectif devient collectif-en-tant-que-collectif-individué suivant la transduction de ses individus qui génèrent en retour les effets de transduction collective, modifiant ainsi les états transductifs de ses membres. Pour Simondon, selon Muriel Combes, cette réciprocité

---

<sup>44</sup> Ibid., p. 6. Les pages référencées se réfèrent non pas à la livre originale, mais à une version PDF téléchargée ici :

[https://monoskop.org/images/b/bb/Combes\\_Muriel\\_Simondon\\_Individu\\_et\\_collectivite\\_Pour\\_une\\_philosophie\\_du\\_transindividuel.pdf](https://monoskop.org/images/b/bb/Combes_Muriel_Simondon_Individu_et_collectivite_Pour_une_philosophie_du_transindividuel.pdf).

<sup>45</sup> Ibid., p. 9

<sup>46</sup> Ibid., p. 9

<sup>47</sup> Cité par Muriel Combes. Simondon, Gilbert. *L'individu et sa genèse physico-biologique : l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Presses universitaires de France, 1964. p. 30

<sup>48</sup> Cité par Muriel Combes, p. 34

fait en sorte que l'individuation psychique et collective forment deux pôles d'une relation unique. Mais la notion de « pôles », à en rester là, est insuffisante, car laissant subsister un clivage que Simondon cherche à éviter.

C'est là où intervient le concept de *transindividuel*. L'individuation est en fait double, à la fois interne et externe, formant une unité singulière à l'intersection de la relation à soi et la relation au monde, et le collectif est l'unité des êtres transindividuels.

*« ... le transindividuel apparaît comme ce qui unifie non pas l'individu et la société, mais une relation intérieure à l'individu (celle qui définit son psychisme) et une relation extérieure (celle qui définit le collectif) : l'unité transindividuelle des deux relations est donc une relation de relations... L'individuation psychique et collective serait donc l'unité de deux individuations réciproques, l'individuation psychique et l'individuation collective. »<sup>49</sup>*

La construction du rapport à soi-même n'est possible qu'à condition expresse du rapport avec l'extérieur. Il n'est jamais question de considérer les éléments unitaires en isolation ; les systèmes d'interaction mutuelle sont autant de résonances affectant les termes, termes dont le résultat d'individuation est à la fois imbriqué et *partiel*, car « nul individu ne saurait exister sans un milieu qui résulte en même temps que lui de l'opération d'individuation et qui est son complément »<sup>50</sup>.

La pensée de Simondon est la plus féconde s'agissant d'explorer les rapports entre individu et société. Si Muriel Combes relève que la tentative du sujet de résoudre seul ce qui lui dépasse est vouée à l'échec, que « la subjectivité ne saurait *contenir* dans les limites de l'individu »<sup>51</sup>, Cynthia Fleury n'en a pas moins relevé les conséquences psychiques de façon analogue.

Brian Massumi pointe l'idiotie de considérer séparément individu et société comme éléments extrinsèques l'un et l'autre, car ils sont simultanés et consubstantiels. L'intermédiaire, la relation, fait en sorte que les termes, société et individu, sont des « produits, effets, co-dérivés d'une relation immanente qui serait le changement en lui-même »<sup>52</sup>. Et Bernard Stiegler, lors d'une conférence en 2012, s'appuie sur Simondon en avançant qu'« Un être qui se pose comme un individu ne peut

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 28

<sup>50</sup> Ibid., p. 8

<sup>51</sup> Ibid., p. 35

<sup>52</sup> Massumi, Brian. « *L'économie politique de l'appartenance et la logique de la relation* ». In Gilles Deleuze, traduit par Isabelle Stengers, 119-40. Paris : Vrin, 1998. p. 122.

s'individuer psychiquement qu'à condition de contribuer à l'individuation collective »<sup>53</sup>. Gérard Sensevy, dans sa critique de cette même conférence, relève également dans la pensée de Simondon le mécanisme de la contribution individuelle qui assume sa nature partielle dans une individuation collective large et qui passe par « l'intermédiaire de la charge de réalité préindividuelle que l'individu contient, c'est-à-dire grâce aux potentialités qu'il recèle. »<sup>54</sup>

On pourra considérer aussi que l'état préindividuel est un état permanent car toujours en devenir, que l'individuation est un processus sans fin déterminé ni fin en soi. Elle n'est pas non plus à sens unique ou linéaire dans sa progression. Un être peut faire des allers-retours entre préindividu et individu, entre être et pensée, entre sujet et objet, soit au complet, soit par éléments isolés constitutifs de son être. Le processus ne prend fin qu'au moment de la mort, mais qui enclenche par la disparition même, de nouveaux processus d'individuation collective.

Nous considérons ainsi la pensée de Simondon comme ferment d'une pensée éducative renouvelée.

## La relation comme *modus operandi* éducatif

Il n'est pas innocent que Gérard Sensevy nous indique la proximité de l'épistémologie de Simondon avec celle de John Dewey, car cette proximité nous permet de réinvestir la sphère éducative considérée comme séquence *d'enquête* et de *transaction* autour du savoir. Dans *Knowing and the Known*<sup>55</sup> (cité par Sensevy, p. 83), Dewey et Bentley font la distinction entre interaction et transaction. Interaction désigne les échanges — « inquiry » — entre deux êtres distincts et préalablement définis et dont les trajectoires sont connues à l'avance. Transaction, par opposition, désigne la même enquête, mais qui transforme chaque élément à travers le processus même de l'enquête, et ce, depuis un point du départ où les composants ne se connaissent pas, ne peuvent pas prévoir ce qu'advient au cours de l'enquête.

Sensevy cherche dans ces deux épistémologies un *modus operandi* conceptuel de transmission du savoir considérant que la relation pédagogique est une relation qui crée le transindividuel, « précisément parce que [elle doit] instituer entre le professeur et l'élève un arrière-plan commun... cet arrière-plan commun étant à la fois la condition épistémique de possibilité de transmission, et son produit, tout comme la sémiologie qu'il organise/qui l'organise »<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> Stiegler, Bernard. *Désintoxiquer, rééduquer*. Consulté le 23 août 2018. [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_rennes\\_2\\_crea\\_cim/desintoxiquer\\_reeducuer.10154](https://www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/desintoxiquer_reeducuer.10154), 18:30.

<sup>54</sup> Gilbert Simondon, cité dans Sensevy, Gérard. « *La relation, le collectif, l'épistémique et le politique* ». In *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, 81-88. Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2015.

<sup>55</sup> Dewey, J et Bentley, A., *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949.

<sup>56</sup> Op. cit., p. 83

Si l'on considère que le processus d'individuation produit toujours une individuation strictement non identique à tout autre, il s'ensuit qu'en situation de transmission, les conditions identiques de transmission d'un savoir produit toujours des instances uniques et différenciées de ce même savoir. De plus, puisque le savoir constitue un milieu dans lequel le professeur et l'élève s'individualisent mutuellement par la réactualisation et la transformation du milieu même du savoir, Sensevy, s'appuyant sur Stiegler, conçoit la relation éducative comme étant une relation de *co-individuation* entre professeur et élève, et (puisant dans le vocabulaire de Dewey) comme constituant un type particulier d'*action conjointe*. La co-individuation n'a lieu que dans la mesure où « l'action de l'élève prend sa source dans celle du professeur, l'action du professeur prend sa source dans celle de l'élève, chacun étant pour l'autre un autrui significatif<sup>57</sup> » et capable de s'émanciper.

Suivant l'épistémologie de Simondon qui précise que le milieu même est transformé par la co-individuation, Sensevy précise qu'il s'agit moins d'une co-individuation binaire que de la construction d'une relation ternaire où le savoir constitue le milieu, un savoir lui-même transformé par l'individuation de chaque pôle. Il ne peut y avoir, dans la continuation de la lignée de pensée Simondon-Stiegler-Sensevy, co-individuation sans l'individuation du savoir produit à travers l'individuation des termes que sont le professeur et l'élève.

La question de la transformation du savoir relance la question de l'émancipation, et par-delà la question des savoirs politiques. Sensevy précise le sens de l'émancipation : elle « vient de la manière dont on se rend capable de travailler le savoir pour le transformer en fonction des fins que cette transformation peut nous révéler.<sup>58</sup> » Cette émancipation possible jaillit sur la politique, ou plutôt sur les savoirs politiques qui partagent une même épistémologie. Pour Sensevy, « la politique est épistémique et l'épistémique est politique », car la co-individuation qui lie les citoyens ne peut avoir lieu sans la transformation du savoir politique en même temps.

## Conclusion

Nous avons tenté au cours des pages précédentes de dresser un constat et de proposer un autre possible éducatif laissant la place large à la relation comme vecteur épistémologique et éducatif, bâti autour de la pensée de Simondon.

Ce constat est celui du dépérissement d'un certain idéal du projet éducatif démocratique et émancipateur hérité du siècle des Lumières, mais qui contenait, déjà, ses propres contradictions face

---

<sup>57</sup> Ibid., p. 84

<sup>58</sup> Ibid., p. 86



aux revendications toujours prégnantes d'égalité en droit et en substance. Revendications d'autant plus difficiles à satisfaire pour l'école républicaine, et pour l'éducation dans toutes ses formes, qu'elles sont saisies de doutes sur ce que peuvent constituer leurs propres normativités — quelle éducation pour quel sujet à produire en démocratie ?

Justement, la place du sujet se trouve en porte-à-faux. La construction du sujet libre et autonome, individué et doté d'une puissance d'agir, une normativité possible par l'éducation, est malmenée. L'obligation de s'ajuster, de s'adapter aux exigences économiques et la revendication d'individualisme sous couvert de l'égalité poussent vers un isolement et un rejet de la normativité éducative d'autant plus importante que le sujet est convoqué à réaliser une idéale, professionnelle et scolaire, qui ne reconnaît plus ses limites.

Loin de toute forme de solutionnisme, car le propos n'est pas de fournir une feuille de route pour sortir de la « crise de l'éducation », nous avons exploré les schémas de pensée qui rappellent la finitude et la limitation de l'individu pour mieux les subsumer par la relation. L'individu n'existe pas en dehors de l'autre et ne peut pas se construire en tant que sujet sans le fait relationnel ; c'est la leçon d'Emerson et de Cynthia Fleury sur le « self-reliance » et l'irremplaçabilité qui ne peuvent pas se concevoir sans lien et sans admettre l'irremplaçabilité d'autrui comme fondation de sa propre subjectivation.

L'épistémologie élaborée de Gilbert Simondon propose qu'à chaque étape, de l'être préindividuel au sujet, de l'individu au collectif, les effets transductifs mutuels modifient tant chaque composant que la relation qui forme leur milieu. Gérard Sensevy, avec Bernard Stiegler, voit dans la pensée de Simondon un cadre du possible pour une relation éducative et démocratique renouvelée où maître et élève s'individuent mutuellement et en ce faisant, transforment le savoir qu'est leur milieu de circulation.

Sensevy admet, pourtant, que cette vision conduit à une nouvelle forme de normativité scolaire en ce qu'elle constitue un idéal pas toujours réalisable. La co-individuation n'est que souhaitable et les relations scolaires ne sont pas d'emblée co-individuées. Faut-il en conclure, en paraphrasant Brian Massumi, que la normativité scolaire transforme l'émergence en histoire, standardisée et régulée, et que « C'est seulement en quittant l'histoire pour faire retour à l'immanence du champ de potentiel que le changement peut se produire.<sup>59</sup> » ?

---

<sup>59</sup> Brian Massumi, Op. cit., p. 128.

## Bibliographie

Charbonnier, Sebastien, lecture au CRI, 15 mars 2018.

Combes, Muriel. *Simondon, Individu et collectivité. Pour une philosophie du transindividuel*. Philosophies 117. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

Les pages référencées se réfèrent non pas à la livre originale, mais à une version PDF téléchargée ici : [https://monoskop.org/images/b/bb/Combes\\_Muriel\\_Simondon\\_Individu\\_et\\_collectivite\\_Pour\\_une\\_philosophie\\_du\\_transindividuel.pdf](https://monoskop.org/images/b/bb/Combes_Muriel_Simondon_Individu_et_collectivite_Pour_une_philosophie_du_transindividuel.pdf).

Dewey, J et Bentley, A., *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949.

Dubet, François. « Préface ». In *L'insertion professionnelle des publics précaires*, 1-6. Le Travail humain. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. <https://www.cairn.info/l-insertion-professionnelle-des-publics-precaires--9782130529101-p-1.htm>.

Dujarier, Marie-Anne. *L'idéal au travail*. Éthique et philosophie morale. Presses Universitaires de France, 2006. <https://www.cairn.info/l-ideal-au-travail--978213052673.htm>.

Fleury, Cynthia. *Les irremplaçables*. Blanche. Gallimard, 2015.

Frاندji, Daniel. « Hétérotopie, conceptions normatives ou... devenir utopique de l'école ? » In *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, 69-75. Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2015.

Foucault, Michel. *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Bibliothèque des Histoires. Paris : Gallimard, 2003.

Gauchet, Marcel. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris, Bayard, 2002.

Krtolica, Igor. « La « tentative » des Cévennes ». *Chimères*, n° 72 (2010): 73-97. <https://doi.org/10.3917/chime.072.0073>.

Mannoni, Maud. *Un lieu pour vivre*. Le Seuil, 2016.

Massumi, Brian. « L'économie politique de l'appartenance et la logique de la relation ». In Gilles Deleuze, traduit par Isabelle Stengers, 119-40. Paris : Vrin, 1998.

Maurin, Eric. *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. La République des idées. Seuil, 2004.

Sensevy, Gérard. « La relation, le collectif, l'épistémique et le politique ». In *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, 81-88. Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 2015.

Simondon, Gilbert. *L'individu et sa genèse physico-biologique : l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Presses universitaires de France, 1964.

Stadius, Pierre, « L'expérience démocratique de l'éducation : quelques pistes de réflexion », *Le Télémaque* 2016/2 (N° 50), p. 73-78. DOI 10.3917/tele.050.0073

Stiegler, Bernard. *Désintoxiquer, rééduquer*. Consulté le 23 août 2018. [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_rennes\\_2\\_crea\\_cim/desintoxiquer\\_reeducuer.10154](https://www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/desintoxiquer_reeducuer.10154).

Tocqueville, A. de. *De la démocratie en Amérique*. Vol. 2. 2 vol. Collection Folio/histoire. Gallimard, 1986.