



*L'éducation* comme valeur sociale complexe en langue et en discours, ou comment osciller entre fait et valeur

*Education* as a complex social value in language and in discourse, or how to oscillate between fact and value

**Abdelhadi BELLACHHAB**

Université de Nantes, PREFics-UBS

abdelhadi.bellachhab@univ-nantes.fr

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/375>

DOI : 10.25965/espaces-linguistiques.375

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

---

### Résumé

Situé dans la lignée de trois traditions : une inscrite en philosophie (méta)éthique, une deuxième en philosophie du langage et de l'esprit, et une troisième en sémantiques argumentatives, cet article tente d'argumenter en faveur d'une certaine épaisseur sémantique et conceptuelle du mot *éducation*, où description et valeur s'imbriquent dans un tout indissociable. En vertu de cette ontologie épaisse d'*éducation*, le mot implique du fait de sa signification même une propension à l'action, à l'origine de sa potentielle institutionnalisation.

Mots clés : éducation, fait/valeur, concept épais, être/devoir-être, propension à l'action

### Abstract

Following the blueprint of three traditions—a first one falling within the scope of (meta) ethical philosophy, a second one within the scope of philosophy of language and mind, and a third one within that of argumentative semantics—,this article attempts to argue in favor of a certain semantic and conceptual thickness of the word education, where fact and value are intertwined in an indivisible whole. In virtue of this thick ontology of education, the word implies by its very meaning a propensity to action, responsible for its potential institutionalization.

Keywords: education, fact/value, thick concept, is-ought problem, propensity to action

*“Whether someone is ‘educated’ or whether some social practice counts as ‘education’ is not solely a question of description or of value; it is at once a matter of description and of value”*

H. Siegel

## Introduction

Bien que l'on puisse aujourd'hui parler de la fin de certains dogmes empiristes, grâce aux travaux de Quine<sup>1</sup> ou de Putnam<sup>2</sup>, pour n'en citer que quelques-uns, l'attribution de l'objectivité aux seuls faits et la restriction des valeurs à des formes de subjectivité sont toujours d'actualité, ne serait-ce que par l'opposition que l'on maintient au sens commun entre les jugements de faits et les jugements de valeurs. Partant d'un point de vue sémantique, nous nous sommes intéressé à un mot/concept qui cristalliserait certains de ces dogmes, en l'occurrence celui de l'*éducation* à travers le prisme de la dichotomie fait et valeur. Notre objectif n'est pas tant d'argumenter à l'encontre de cette dichotomie, et donc en faveur d'une considération holiste et non réductive où faits et valeurs s'entrelacent et participent comme un tout indécomposable à la signification et à ses déploiements dans le discours, mais d'identifier, s'il en existe, le pouvoir que générerait cette imbrication des faits et valeurs dans la signification des mots comme catalyseur de performativité et d'institutionnalisation. Sans doute, nous ne sommes pas le premier à mettre en évidence ce pouvoir qu'a le langage de créer de nouvelles réalités, mais nous sommes d'autant plus convaincu, à la suite de la thèse searlienne sur le rôle fondamental du langage dans la création des institutions humaines et, de ce fait, dans la construction de la civilisation humaine, que ce pouvoir performatif et « institutionnalisant » est présent dans l'ADN même du langage, et nous entendons par là la signification des mots et sa configuration.

Dans la réflexion que nous proposons dans cet article, nous sommes ainsi parti de deux distinctions en corrélation et d'un postulat lié à l'appréhension des mots socialement complexes. Ces trois éléments directeurs soulèvent pour nous trois questionnements liés à l'*éducation* comme mot et concept désignant une pratique sociale. La première distinction<sup>3</sup>, portant sur le binôme fait/valeur,

---

<sup>1</sup> Dans son article de 1951, « Deux dogmes de l'empirisme » (*“Two Dogmas of Empiricism”*), Quine s'attaque à deux aspects fondamentaux du positivisme logique, à savoir, d'une part, la distinction entre propositions synthétiques et propositions analytiques, qui, d'après Putnam (2002), est à l'origine de la dichotomie « fait/valeur » – qui constituera l'élément fédérateur de notre réflexion – et, d'autre part, la réduction des énoncés doués de sens aux données de l'expérience immédiate.

<sup>2</sup> Dans son ouvrage de 2002, *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, Putnam « proclame l'effondrement du dernier “dogme de l'empirisme”. [...] Il s'attache également à souligner les implications désastreuses d'une stricte dichotomie des faits et des valeurs [...] » (4<sup>ème</sup> de couverture).

<sup>3</sup> Nous sommes du même avis que Putnam (2002) lorsqu'il réfute la « dichotomie » en faveur d'une simple distinction.

et par voie de conséquence le binôme jugement de fait *vs* jugement de valeur, a marqué le débat de la philosophie morale depuis au moins le 18<sup>ème</sup> siècle avec Hume (1739-40) et Kant (1788), et s'est ranimé en éthique et en méta-éthique depuis les années 50 du siècle dernier, en l'occurrence avec Foot (1958) and Murdoch (1970) et l'ouvrage de Williams en 1985, *Ethics and the Limits of Philosophy*. Comme le rappelle Corriveau-Dussault :

Les faits sont du domaine de la science, et sont objectifs parce qu'ils constituent des descriptions du monde tel qu'il est dont l'exactitude peut être vérifiée empiriquement. À l'opposé, les valeurs sont du domaine de l'éthique (et de l'esthétique), et sont subjectives parce qu'elles sont des prescriptions de comment le monde devrait être qui ne réfèrent à rien de vérifiable empiriquement. » (Corriveau-Dussault, 2007, p. 126)

À la lumière de cette distinction, il convient de se poser la question de la nature même du mot *éducation* ; implique-t-il un fait ou bien une valeur, ou bien encore les deux à la fois ? Et lorsque l'on parle d'*éducation*, décrit-on une réalité, un fait, ou bien évalue-t-on un processus, le qualifie-t-on de bon ou de mauvais ? Renvoie-t-elle à une réalité objective ou bien subjective ? Tant de questions qui méritent d'être soulevées surtout pour des mots socialement complexes comme *éducation*, mais pas seulement. Cette première distinction, au même titre que la seconde, permettra d'élucider la complexité ontologique du mot du point de vue de son sémantisme et de mieux comprendre son pouvoir institutionnalisant.

La seconde distinction, découlant de la première, concerne les concepts épais (ou denses) et les concepts fins (ou minces), où

*A term expresses a thick concept if it expresses a specific evaluative concept that is also substantially descriptive. [...] Thick concepts are often illustrated with virtue concepts like courageous and generous, action concepts like murder and betray, epistemic concepts like dogmatic and wise, and aesthetic concepts like gaudy and brilliant. These concepts seem to be evaluative, unlike purely descriptive concepts such as red and water. But they also seem different from general evaluative concepts. In particular, thick concepts are typically contrasted with thin concepts like good, wrong, permissible, and ought, which are general evaluative concepts that do not seem substantially descriptive. When Jane says that Max is good, she appears to be evaluating him without providing much description, if any. Thick concepts, on the other hand, are evaluative and substantially descriptive at the same time.*<sup>4</sup> (Kyle, 2016)

---

<sup>4</sup> Traduction : Un terme exprime un concept épais s'il exprime un concept évaluatif spécifique qui est également substantiellement descriptif. [...] Des concepts épais sont souvent illustrés par des concepts de vertu comme *le courage* et *la générosité*, des concepts d'action comme *le meurtre* et *la trahison*, des concepts épistémiques comme *dogmatique* et *sage*, et des concepts esthétiques comme *criard* et *brillant*. Ces concepts semblent être évaluatifs, contrairement aux concepts purement descriptifs tels que *le rouge* et *l'eau*. Mais ils semblent également être différents des concepts évaluatifs généraux. En particulier, les concepts épais sont généralement mis en contraste avec des concepts fins tels que *bon*, *faux*, *permis* et *devrait*, qui sont des concepts évaluatifs généraux qui ne semblent pas être substantiellement descriptifs. Quand Jane dit que Max est bon, elle semble l'évaluer sans fournir beaucoup de description, le cas échéant. Les concepts épais, en revanche, sont à la fois évaluatifs et essentiellement descriptifs.

Grâce à la configuration ontologique qu'elle suppose des mots et concepts sous-jacents, cette distinction non seulement réaffirme une complexité sémantique et conceptuelle, mais fournit surtout un dispositif conceptuel censé éclairer notre appréhension des mots socialement complexes. L'éducation en étant un, nous nous sommes interrogé sur sa finesse ou son épaisseur, d'une part, et sur sa capacité descriptive et/ou évaluative, d'autre part. Pourrions-nous dire à ce moment-là, en suivant les traces de Kotzee, que

*Saying "X is well educated" conveys something positive about X (for instance, that X is learned, knowledgeable, sophisticated, or even that they are cultured or liberal). Even more markedly, calling someone "uneducated" is a definite sign of disapproval.*<sup>5</sup> (2011, p. 557)

Sans vouloir réduire *éducation* et *éduqué* à la même signification, il apparaît essentiel de questionner la part évaluative dans *éducation*, si elle existe, ainsi que son rôle dans l'orientation performative, voire institutionnalisante de l'éducation comme pratique sociale.

À partir de ces deux distinctions associées, et corollairement à elles, nous postulons qu'identifier *l'imbrication* de la double dimension descriptive et évaluative des concepts épais permettrait à la fois de mieux saisir leur force argumentative et performative, et de faire apparaître leur prédisposition à devenir des faits institutionnels, voire des institutions à part entière. Naturellement, nous ne prétendons pas avancer que tout concept épais est systématiquement un fait institutionnel en sursis ; du moins nous pensons que l'épaisseur d'un concept n'est pas la seule condition responsable de la création d'un fait institutionnel.

*Quid* donc de l'éducation ? Si elle constitue un concept épais, représente-t-elle par conséquent un fait institutionnel ? Ou bien si l'on considère les choses autrement, sachant que l'éducation est bien une institution à part entière, reflète-t-elle une certaine épaisseur conceptuelle et sémantique ?

## **1. Hypothèses, objectifs et dispositif théorique et méthodologique mis en place**

### **1.1. Hypothèses et objectifs**

Nos hypothèses de recherche trouvent leur justification dans l'optique d'un questionnement qui fédère les questions que l'on s'est posées en introduction, à savoir l'intérêt d'identifier la nature

---

<sup>5</sup> Traduction : Dire « X est bien éduqué » transmet quelque chose de positif à propos de X (par exemple, que X est instruit, bien informé, raffiné, ou même qu'il est cultivé ou libéral). Plus nettement encore, appeler quelqu'un « non éduqué » est un signe certain de désapprobation.

d'un mot en termes d'épaisseur et de finesse, et sa propension à devenir fait institutionnel. Afin d'apporter une réponse qui satisfasse à nos préoccupations sémantiques en l'occurrence, nous avons formulé trois hypothèses corollaires dont le principe est de mettre au jour les potentialités de la signification sémantique dans la création et le maintien de la réalité sociale et institutionnelle<sup>6</sup>.

Nous présumons, en premier lieu, que l'éducation comme potentielle institution implique par sa signification même une Déclaration<sup>7</sup> dotée d'une double direction d'ajustement, où l'on réalise à la fois deux actes de parole sous-jacents :

- un acte où l'on rend compte d'un état de fait, par la description ;
- un acte où l'on établit un autre état de fait, par l'évaluation, qui pourrait être prescriptif ou du moins incitatif ou stimulant l'action ou la prise de position.

À l'origine de cette distinction se trouve la caractérisation effectuée par Williams (1985) quant à la direction d'ajustement des concepts épais. Ils sont, de ce fait, à la fois « guidés par le monde » et « orientés vers l'action ».

De façon corollaire, nous avançons que l'éducation, comme mot et concept épais et donc support de valeurs sociales complexes, engendre des raisons d'agir indépendantes de nos désirs. Celles-ci seraient garantes de ce pouvoir incitatif/prescriptif et généreraient des pouvoirs déontiques divers et variés, imposés par toute institution, comme nous le rappelle Searle (2010).

Enfin, l'éducation, nous le supposons, implique du fait de sa signification même un passage de l'*être* au *devoir-être*<sup>8</sup>. Elle rend possible, par son noyau et ses stéréotypes (et ainsi grâce à ses possibles argumentatifs)<sup>9</sup>, l'évolution d'un raisonnement à l'indicatif (descriptif) vers une conclusion à l'impératif (évaluative, voire prescriptive).

Pour aborder ces trois hypothèses, nous proposons de les décliner en trois objectifs stratégiques tendant tous vers la même finalité, celle de rendre compte du pouvoir qu'a la signification de permettre de distinguer ce qui *doit être* de ce *qui est*. D'abord, il convient de souligner la complexité

---

<sup>6</sup> À l'origine, Searle (2010) parle du rôle du langage dans la création et le maintien de la réalité sociale et institutionnelle.

<sup>7</sup> Dans son approche d'ontologie sociale, Searle (1995, 2010) pose que « la réalité institutionnelle est maintenue dans le temps grâce à des représentations qui ont la même forme logique que les Déclarations de fonction-statut, même si ni leur création, ni leur pérennisation ne nécessitent la forme syntactique explicite d'un acte de parole déclaratif. C'est simplement en représentant leur existence que l'on fait exister des fonctions-statuts. C'est ainsi que fonctionnent la création et le maintien de l'ensemble de la réalité institutionnelle et, partant, de la civilisation humaine. » (Monnet et Navarro, 2009, en ligne [Entretien avec John Searle])

<sup>8</sup> Ce passage contredit la loi de Hume (appelée aussi guillotine de Hume) qui interdit l'inférence d'un *être* à un *devoir-être*.

<sup>9</sup> Ces trois strates (noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs) décrivent, selon la sémantique des possibles argumentatifs (Galatanu, 2018), la configuration de la signification sémantique et ses potentialités de sens.

de la signification sémantique, une complexité potentiellement responsable de nos actions indépendamment de nos désirs ; ensuite, d'établir un certain lien de cause à effet entre le caractère épais d'un concept et sa transformation en un fait institutionnel, voire une institution à part entière ; et finalement, vérifier la possibilité de dériver un *devoir-être* d'un simple *être*.

## 1.2. Dispositifs théoriques et méthodologiques

Nous situons notre réflexion dans la lignée de trois traditions : une inscrite en philosophie éthique et méta-éthique, une deuxième en philosophie du langage et de l'esprit, et une troisième en sémantiques argumentatives. La première, instigatrice de la réflexion que nous développons dans cet article, est liée à toute la littérature qui a traité, depuis Hume (1740), du problème logique connu sous le nom de « *is-ought gap* », et, tout particulièrement en philosophie morale, de l'opposition entre faits et valeurs d'une part et concepts fins et concepts épais d'autre part<sup>10</sup>, une dichotomie tantôt défendue par les réductionnistes (par exemple Elstein and Hurka, 2009 ; Burton, 1992), tantôt rejetée par les non-réductionnistes (par exemple Putnam, [2002] 2004 ; Kirchin, 2013 ; Dancy, 2013 ; Roberts, 2013). Au risque de réduire l'hétérogénéité de ces deux avis opposés quant à la conception des concepts épais, nous pouvons dire que les premiers en adoptent une perspective décompositionnelle, séparant ainsi leur part descriptive de leur part évaluative, tandis que les derniers en proposent un traitement holistique où les deux dimensions sont indissociables. Sans nous étendre sur les arguments de chacun, nous partageons ce dernier avis, poursuivant en cela les traces de Putnam dans son ouvrage *Fait/valeur : la fin d'un dogme*, qui défend « l'enchevêtrement » des faits et valeurs ; il soutient que « le fait qu'un acte soit cruel ou aimable, sensible ou insensible, hardi ou agréablement spontané ne nous est accessible que grâce aux *concepts de valeurs* » ([2002] 2004, p. 128). La deuxième tradition s'intéresse aux questions de la création de la réalité sociale et institutionnelle. Revendiquée comme une « philosophie de la société », cette tradition trouve ses prémices dans des travaux récents sur l'ontologie sociale et l'intentionnalité collective de Searle (1983, 1995, 2010), et vise la compréhension et l'explication des phénomènes sociaux. Ainsi, nous nous sommes tout particulièrement intéressé au dispositif conceptuel construit dans cette optique pour expliquer la création du fait institutionnel par le langage, en l'occurrence par la Déclaration comme acte sous-tendant tout fait institutionnel. De ce fait, « tous les faits institutionnels sont créés

---

<sup>10</sup> À noter que Hare, dans son ouvrage *The Language of Morals* (1952), a été le premier à distinguer les mots principalement évaluatifs des mots secondairement évaluatifs, en les associant plus tard (1997) avec les « termes fins » pour les premiers, et « termes épais » pour les seconds.

par la même opération logique : la création d'une réalité en la représentant comme existante. » (Searle, 2010, p. 93). Cette opération permet la création d'une fonction-statut, définie comme :

*As a function that is performed by an object(s), person(s), or other sort of entity(ies) and which can only be performed in virtue of the fact that the community in which the function is performed assigns a certain status to the object, person, or entity in question, and the function is performed in virtue of the collective acceptance or recognition of the object, person, or entity as having that status.*<sup>11</sup> (Searle, 2010, p. 94)

Grâce à la reconnaissance collective, cette fonction-statut entraîne l'acceptation d'une série d'obligations, de droits, de responsabilités, de devoirs, de prescriptions, d'incitations, etc., créant à leur tour des raisons d'agir indépendantes de nos désirs.

Finalement, notre étude du mot *éducation* et l'éventualité de son épaisseur exigeant une approche holistique capable de rendre compte de sa complexité sur le plan sémantique et conceptuel, nous avons fait appel au modèle de description de la signification lexicale de la sémantique des possibles argumentatifs (désormais SPA), conçu et développé par Galatanu (1999, 2018). Se voulant une théorie de l'interface de la signification lexicale et du sens discursif, la SPA « essaie de rendre compte de la complexité argumentative intrinsèque à la signification lexicale et de la dynamique de cette complexité. » (2018, p. 138). Convaincu de sa force explicative grâce à son

[...] point de vue expérientiel, l'expérience du monde, le vécu intersubjectif, collectif, culturel, ou individuel, s'inscrivant ainsi dans l'appréhension du sens produit par l'activité de parole, et, de ce fait, dans l'appréhension de la signification des mots mobilisés durant cette activité de parole (*Ibid.*, p. 135),

nous l'avons convoqué justement pour saisir cette dite épaisseur de l'*éducation* et en identifier son interface descriptive-évaluative. À partir de ses deux postulats empiriques fondamentaux sur la dimension descriptive de la signification des mots et sur le statut argumentatif du sens (*Ibid.*, p. 131-158), la SPA, conçue comme une approche lexicale holistique, associative et encyclopédique de la signification, cherche à décrire celle-ci en termes de noyau (réunissant les propriétés essentielles) et de stéréotypes (des représentations associées durablement aux mots). À ces deux strates s'ajoute celle des « possibles argumentatifs » (PA) « qui représentent des séquences discursives, déployant l'association du mot avec les éléments de son stéréotype et donc calculables à partir du stéréotype » (Galatanu, 2007a, p. 318), et celle représentant une forme de manifestation discursive, à savoir les déploiements argumentatifs (DA) (2008).

---

<sup>11</sup> Traduction : [...] une fonction remplie par un/des objet(s), une/des personne(s), ou autre sorte d'entité(s), et qui ne peut être accomplie qu'en vertu du fait que la communauté dans laquelle la fonction est remplie attribue un certain statut à l'objet, la personne, ou l'entité en question et que ladite fonction est réalisée en vertu de l'acceptation et la reconnaissance collectives que l'objet, la personne ou l'entité possède ce même statut.



Inhérente à ce modèle, la théorie sémantique unifiée des modalités (Galatanu, 2018) nous servira de dispositif conceptuel pour la description des valeurs modales inscrites dans la signification et le sens discursif. Ces valeurs oscillent, selon le modèle, entre des valeurs plus objectivantes comme les valeurs ontologiques (aléthiques ou déontiques) ou les valeurs de jugement de vérité (épistémiques ou doxologiques) et des valeurs plus subjectivantes comme les valeurs axiologiques (éthiques-morales, esthétiques, intellectuelles ou hédoniques-affectives) ou les valeurs finalisantes (volitives ou désidératives).

Grâce à ce modèle descriptif de la SPA, y compris sa théorie de la modalisation, nous allons tenter de rendre compte de la partie stable du mot *éducation*, ainsi que de son cinétisme, et ce à partir de ses différentes occurrences dans le discours. Établie comme « un modèle de représentation du discours comme lieu de manifestation de mécanismes sémantico-discursifs de construction de sens et de reconstruction de la signification » (Galatanu, 2007b, p. 94), la SPA nous permettra de satisfaire trois tâches :

- la construction de la signification du mot *éducation* selon son modèle de description en vue d'identifier sa double dimension descriptive-évaluative et sa propension incitative/prescriptive, orientée vers l'action ;
- la confrontation de la signification lexicale avec ses déploiements discursifs dans des corpus divers portant sur l'éducation ;
- et la mise en lumière (*a posteriori*) de cette prédisposition à l'institutionnalisation du mot *éducation*.

### 1.3. Données exploitées

Dans l'objectif d'étudier le sémantisme du mot *éducation*, d'en saisir les déploiements en discours, et d'en appréhender le pouvoir argumentatif, performatif et institutionnalisant, nous avons fait appel à une diversité de discours en optant pour le seul critère d'avoir une hétérogénéité générique, sans viser l'exhaustivité quantitative, afin de pouvoir examiner certains comportements discursifs et potentialités signifiantes du mot. Dans un premier temps, nous avons passé en revue le discours lexicographique au travers d'un certain nombre de dictionnaires de langue et encyclopédiques, en



papier ou électroniques<sup>12</sup>, en vue de construire la représentation sémantique du mot en termes de noyau, de stéréotypes et de possibles argumentatifs, comme le préconise la SPA. Ensuite, nous passerons à la confrontation de cette représentation avec d'autres occurrences extraites d'autres discours philosophiques, didactiques, politiques, ou religieux. Ces discours serviront également de jalons pour identifier les éventuels stades d'une forme d'institutionnalisation *a priori* ou *a posteriori*<sup>13</sup>. Sans adopter une approche particulièrement diachronique, notre corpus illustre, à travers les énoncés étudiés, différentes époques de l'histoire de France, d'Europe, voire du monde, différentes instances productrices des discours, avec comme point de départ Platon, en passant par le 18<sup>ème</sup> siècle avec Montesquieu, Rousseau et Kant, et par la fin du 19<sup>ème</sup> et le 20<sup>ème</sup> siècles, jusqu'à arriver au 21<sup>ème</sup> siècle.

## 2. Quand l'épaisseur sémantique fait institution

### 2.1. Reconstruction de la signification du mot *éducation*

L'examen attentif du discours lexicographique du mot *éducation* et du verbe *éduquer*, appuyé par l'introspection et l'intuition du chercheur que nous sommes, nous a permis d'en identifier les éléments récurrents et saillants. Ces derniers ont été classés pour en extraire, d'une part, les propriétés essentielles constitutives du noyau, sans lesquelles on ne peut parler du mot *éducation*, organisées de façon vectorielle (d'où les connecteurs *donc* et *pourtant*) pour en déterminer le cheminement argumentatif intrinsèque au noyau, et, d'autre part, les représentations qui y sont durablement associées (les stéréotypes) ; enfin les associations du mot avec ses stéréotypes engendrent autant de possibles argumentatifs que l'ouverture des stéréotypes le suggèrent.

---

<sup>12</sup> Les dictionnaires consultés : *Le Larousse en ligne*, *le Robert dico en ligne*, *TLFi*, *Dictionnaire encyclopédique Quillet*, *Grand Larousse universel*, *Dictionnaire culturel en langue française*, *Dictionnaire Quillet de la langue française*, *Le grand Robert de la langue française*.

<sup>13</sup> Notre démarche peut être vue aussi comme rétroactive, étant donné que l'éducation constitue déjà une institution à part entière.

Figure 1 : représentation sémantique d'éducation

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
Action de faire évoluer des facultés (morales, intellectuelles et physiques) d'une personne/un groupe <b>Et</b> Ces facultés sont en état de dispositions latentes <b>Donc</b> Mise en œuvre de moyens pour y parvenir	DC instruction, enseignement, apprentissage, élevage, dressage, ...  DC germes à cultiver, inclinations et tendances, ...  DC processus rationnel, ... PT pas de maître déterminé, ...	Éducation DC/PT éléments des stéréotypes
<b>Donc</b> Diversité de ces moyens <b>Donc</b> Conduite de l'action	DC exercices, auto-éducation, ...  DC transmettre un héritage culturel et intellectuel, inculcation d'attitudes/de manières d'agir/d'habitudes jugées profitables, transmission de valeurs, bonnes manières, ... PT mauvaises manières, ...	
<b>Donc</b> acquisition et développement de connaissances par une personne/un groupe	DC apprentissage d'un métier, formation du caractère/d'un sens communautaire, perpétuation d'une pratique, intériorisation de la hiérarchie des normes, formation de personnalités autonomes, ... PT crise, ...	
<b>Donc</b> Épanouissement personnel et social	DC socialisation, acquisition d'une discipline, indépendance d'esprit, respect de l'autre, tolérance, autonomie, éveil au monde, devenir membre de la société, ...	

L'éducation désigne un processus dont le cheminement exprime une intentionnalité (visible davantage avec le verbe *éduquer*) envers une action consistant à faire évoluer les capacités de quelqu'un en état de dispositions latentes grâce à divers moyens, en vue de permettre le développement de connaissances et l'épanouissement personnel et social. Ce processus est en même temps animé par d'autres représentations (stéréotypes) participant à sa signification même et laissant grand ouvert le champ des possibles argumentatifs, lesquelles correspondent à des potentialités discursives en sursis, actualisables en discours.

Cette représentation sémantique nous rappelle ce qu'a dit Platon :

[Protagoras parle] En quoi consiste l'éducation ? À faire passer d'une disposition moins bonne à une autre qui vaut mieux, un changement que le sophiste réalise par la parole comme le médecin le fait par les drogues [médicament] [...]. (Platon, *Théétète*, 167a, trad. J.-C. Carrière)

et reflète ce qu'a dit le philosophe et pédagogue, Buisson :

Le rythme des opérations qui se succèdent dans l'éducation consiste à aller d'une nature inférieure à une nature supérieure en passant par un état intermédiaire qui semble artificiel parce qu'il n'est plus l'une et qu'il n'est pas encore l'autre. On va de l'instinct à l'habitude par le travail. » (2017, p. 228)

De la représentation sémantique de la figure 1, corroborée par ces deux citations, il apparaît très clairement que celle-ci ne fait pas que *décrire* un processus conduisant à la réalisation d'un résultat donné, mais semble l'orienter axiologiquement, marquant par-là même une rupture de l'indifférence (Lavelle, [1950] 1990) vis-à-vis de l'action entreprise, et ce qui transparaît de la dernière ligne du noyau « épanouissement personnel et social », et davantage confirmé, voire renforcé, par les deux discours cités lorsqu'ils représentent l'éducation comme un passage d'une

« nature inférieure » ou « une disposition moins bonne » à une autre « supérieure » « qui vaut mieux ». Cette axiologie positive apparente soutenant une première complexité nucléaire du mot *éducation* et l'enchevêtrement du descriptif et de l'évaluatif dans sa signification, peut-on alors considérer qu'il renvoie à un concept épais ?

## 2.2. L'irréductible épaisseur de l'*éducation*

Si la part descriptive est plus apparente, du moins plus qu'autre chose, et peut se résumer (à l'exception du dernier élément nucléaire) à l'action de faire évoluer les facultés d'une personne/un groupe en vue de faire acquérir et développer des connaissances conduisant à son épanouissement personnel et social, la part évaluative l'est probablement moins, mais néanmoins présente aussi bien dans le noyau que dans les stéréotypes. Il suffit d'observer les éléments constitutifs de la signification, qu'il s'agisse du noyau ou des stéréotypes, pour se rendre compte de la liste des valeurs suivantes :

- Valeurs nucléaires : aléthiques (action, facultés, personne/groupe, physiques, dispositions, moyens, conduite, acquisition), déontiques (moyens, social), épistémiques (connaissances), et axiologiques, éthiques-morales + (morales) intellectuelles + (intellectuelles, connaissances), pragmatiques + (moyens, conduite, développement), hédoniques-affectives + (épanouissement), volitives (faire évoluer, mise en œuvre, parvenir).
- Valeurs stéréotypiques : déontiques (instruction, enseignement, apprentissage, élevage, dressage, exercices, auto-évaluation, habitudes jugées profitables, bonnes manières, métier, formation, pratique, hiérarchie, normes, socialisation, discipline, membre de la société), pragmatiques + (transmettre, inculcation, perpétuation, autonomie, éveil au monde), épistémiques (processus rationnel), éthiques/morales + (respect de l'autre, tolérance), intellectuelles + (instruction, enseignement, apprentissage), aléthiques (germes, inclinations, tendances, attitudes), volitives (transmission, inculcation, ...).

Cet ensemble de valeurs souligne, sans équivoque, l'imbrication des dimensions factuelle descriptive et évaluative axiologique. Ce dernier aspect est esquissé par le noyau grâce à sa polarité positive, couronné par une des valeurs les plus subjectivantes, à savoir la valeur hédonique-affective (épanouissement), et confirmé ensuite par les valeurs essentiellement déontiques et axiologiques positives des stéréotypes. Cette axiologisation vient confirmer nos intuitions quant à cette rupture de l'indifférence dont fait acte le mot *éducation* dès son noyau. Qu'en est-il de son déploiement dans d'autres discours ?

### 2.3. Une orientation axiologique qui se confirme ?

Afin de vérifier cette axiologisation comme révélatrice de l'épaisseur du mot *éducation*, et en même temps en relever l'orientation vers l'action, nous allons parcourir, en premier lieu, les exemples [1]-[7] de différentes sources énonciatrices et génériques. L'objectif consiste à identifier cette orientation au travers des valeurs mobilisées, associées au mot *éducation* et ses occurrences dans ces énoncés (ou ensemble d'énoncés).

[1] « On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. » (Rousseau, 1762, p. 400)

[2] « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. » (Kant, 1886, p. 51)

[3] « L'éducation consiste à nous donner des idées, et la bonne éducation à les mettre en proportion. » (Montesquieu)

[4] « L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. » (Mandela)

[5] « L'éducation est plus qu'un métier, c'est une mission, qui consiste à aider chaque personne à reconnaître ce qu'elle a d'irremplaçable et d'unique, afin qu'elle grandisse et s'épanouisse. » (Jean-Paul II)

[6] « L'éducation est un progrès social... L'éducation est non pas une préparation à la vie, l'éducation est la vie même. » (John Dewey)

[7] « L'éducation est considérée comme un élément important du développement des personnes, d'où le développement d'un droit à l'éducation. Un système éducatif performant est donc un avantage majeur. Inversement, être privé d'éducation sera considéré comme un lourd handicap. » (*Wikipédia*)

Aussi divers qu'ils soient, ces énoncés réalisent le mot *éducation* en activant sa signification (l'éducation façonne, elle est l'arme la plus puissante, elle est un progrès social, un élément important, et aide à grandir et s'épanouir), ou en la renforçant (l'éducation est plus qu'un métier, et est la vie même). Ils participent en même temps à la régénération de la signification et à son axiologisation, en y attribuant davantage de valeurs pragmatiques positives (elle façonne, nous donne des idées, nous aide à grandir, à s'épanouir, à devenir homme ; bref, c'est un progrès social).

Cette axiologisation s'accroît par le discours législatif dans les exemples [8]-[10], mettant en évidence davantage de valeurs déontiques (le droit à l'éducation comme un des droits de l'Homme) et pragmatiques positives (développer sa personnalité, élever son niveau, s'insérer dans la vie sociale, exercer sa citoyenneté. Ce discours institue l'éducation comme une nécessité sociale (la première priorité sociale) conduisant à des valeurs hédoniques-affectives (l'épanouissement), voire à des valeurs éthiques-morales (renforcer le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié) :

[8] Art. 1. – L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. (La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989)

[9] Le droit à l'éducation est un des droits universels de l'Homme. C'est un droit essentiel pour tout être humain vivant dans une société. C'est le droit d'être éduqué et d'avoir accès à la connaissance.

[10] Article 26 : 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. 3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (Déclaration universelle des droits de l'homme, ONU - 10 Décembre 1948)

À la lumière de ces exemples, comme des précédents, une sorte d'axiome, inhérent à la signification du mot *éducation* et surgissant davantage lors des déploiements discursifs, se dégage, invitant à l'action sous prétexte de progrès, d'épanouissement, voire de liberté et de droits de l'Homme. Cet axiome soulève donc la question du passage de l'être au *devoir-être*, un passage, nous paraît-il, fondamental au processus d'institutionnalisation, et caractéristique du pouvoir performatif institutionnalisant des mots et concepts épais.

Avant de revenir à notre axiome sous-jacent à la signification du mot *éducation*, nous souhaitons traiter d'un dernier point lié à cette axiologie positive qui peut changer de polarité selon le contexte/cotexte. Toutefois, cette axiologie, quoiqu'elle puisse changer de polarité, ne peut, nous semble-t-il, laisser entendre une certaine neutralité du mot *éducation* du fait de sa signification ; au contraire, ce changement de polarité ne fait que confirmer son axiologie nucléaire positive. Les exemples [11]-[14] attestent de cette absence de neutralité axiologique et permettent, sous forme de tests sémantiques, de confirmer une axiologie nucléaire et stéréotypique originelles. L'expression « bonne ou mauvaise » dans [11] implique que quel qu'il soit, le processus éducatif demeure une valeur pragmatique positive. Les exemples en [12] expriment, pour le premier (l'exemple [12a]), la possibilité d'un échec de l'éducation, ce qui présuppose son orientation positive intrinsèque, tandis que pour le second (l'exemple [12b]), l'impossibilité de supposer la possibilité de la réussite de l'éducation, tout simplement parce que celle-ci présuppose la réussite (l'acquisition et le

développement de connaissances et l'épanouissement personnel et social) par sa signification lexicale. Enfin les syntagmes de l'exemple [13] viennent seulement affaiblir la signification du mot *éducation* et intervertir son axiologie positive. Qu'une éducation soit manquée, mauvaise, barbare ou pire n'enlève rien à l'essence positive du processus éducatif.

[11] « bonne ou mauvaise, l'éducation de la société active s'accomplit par les arts de sentiment et d'expression. » (La Presse française en 1835, Revue des *Deux Mondes*, période initiale, tome 6, 1836, p. 67-115)

[12a] L'éducation peut conduire à l'échec.

[12b] \* L'éducation peut conduire à la réussite.

[13] Éducation manquée ; mauvaise éducation ; la pire éducation ; éducation barbare...

À partir de ces premières conclusions, il apparaît que l'*éducation* véhicule des valeurs axiologiques positives (pragmatiques +, intellectuelles +, éthiques/morales + et hédoniques-affectives +) et une diversité d'autres valeurs modales ontologiques et épistémiques. Cette orientation positive sous forme d'évaluation intrinsèque constitue une partie intégrante de la signification du mot, et non seulement une évaluation extérieure de l'action désignée par le concept d'*éducation*. Ce dernier est, de ce point de vue, irréductiblement épais, dans la mesure où il n'est pas une combinaison d'un faisceau descriptif et d'un autre évaluatif ; c'est un tout indécomposable, où l'axiologie est au centre même de la signification. Abend nous le rappelle à juste titre lorsqu'il décrit les concepts épais, « *the description is simultaneously the evaluation* » (2011, p. 161).

L'éducation bénéficie, comme c'est le cas pour tout concept épais, d'une pertinence pratique (Dancy, 2013), contrairement aux concepts (purement) descriptifs. Cette pertinence pratique épargne les mots épais de toute information contextuelle ou cotextuelle supplémentaire pour déterminer leur orientation discursive et l'attitude adoptée à leur égard par le locuteur. Évidemment, cette pertinence pratique peut être modifiée ou transformée selon les intentions et les attitudes du locuteur. Ce qui nous amène donc à nous interroger au sujet de l'attitude ou la prise de position présupposées par le mot *éducation* du fait de l'orientation même de sa signification, et ainsi sur les raisons d'agir indépendantes de nos désirs qu'elle engendre.

#### **2.4. L'éducation entre force agissante et pouvoirs déontiques qui en découlent**

Guidée par le monde dans sa dimension descriptive, l'éducation, comme concept épais, est aussi orientée vers l'action grâce à sa dimension évaluative. Cette propension à l'action se déploie et se donne à voir de diverses manières à travers la diversité des discours, allant jusqu'à la prescription.

Les exemples [14]-[16], extraits des comptes rendus du parlement européen de 1996-2011, non seulement réaffirment cette propension à l'action intrinsèque au mot *éducation*, mais suggèrent des déploiements argumentatifs qui surmodalisent cette tendance à l'action à travers des verbes modaux (devoir insister sur, devoir être généralisée) ou bien par l'emploi dit focal de *seule* qui octroie justement ce pouvoir d'incitation (à l'action) à l'éducation qui « permettra de fournir aux jeunes les compétences... », d'où le devoir de sa généralisation. Ces trois exemples traduiraient ainsi l'enchaînement argumentatif sous-jacent suivant :

L'éducation est un acte positif DONC elle constitue le seul moyen pour avoir des compétences, décrocher un emploi et avoir une vie décente DONC elle doit être généralisée DONC nous devons insister sur l'éducation.

[14] Nous devons insister en permanence sur l'éducation, dans notre coopération au développement, et nous devons faire davantage pour promouvoir la tolérance dans le système éducatif, notamment à l'égard des minorités. (Europarl, cité dans le Robert dico en ligne)

[15] Seule l'éducation nous permettra de fournir aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour décrocher un emploi et avoir une vie décente. (Europarl, cité dans le Robert dico en ligne)

[16] Pour que sa contribution potentielle à l'édification d'un monde de paix puisse se concrétiser, l'éducation doit être généralisée, rendue accessible à tous en pleine égalité. (Europarl, cité dans le Robert dico en ligne)

Cela dit, trois questions corrélées s'imposent : comment franchit-on le pas d'une valeur incitative/prescriptive par le simple fait de décrire le processus éducatif, et comment crée-t-on des raisons d'agir indépendantes de nos désirs à partir d'une simple affirmation, comme dans [17] ?

[17] L'éducation est un facteur clé de l'intégration citoyenne et sociale. » (Europarl)

Ou encore, comment passer d'un raisonnement à l'indicatif – représenté par la signification du mot *éducation* – à une conclusion à l'impératif, comme dans [18] ?

[18] Éduquons nos enfants !

Il suffit de croire en l'éducation comme action positive et de reconnaître collectivement sa fonction de transformation de l'individu (ou du groupe) d'un état initial lacunaire à un autre, meilleur. Telle est la condition (la reconnaissance collective), stipule Searle (2008, 2010), pour établir une fonction-statut constitutive du fait institutionnel. Cette fonction-statut, dotée d'une axiologie positive, confère à l'*éducation* un statut particulier qui nous engage, indépendamment de nos désirs, d'agir en conséquence. Cette force agissante de l'*éducation* comme concept épais serait assurée par une



Déclaration<sup>14</sup> investie d'une double direction d'ajustement, où l'on réalise deux actes de parole sous-jacents à la fois :

- un acte où l'on rend compte d'un état de fait, modalisé lui aussi, à savoir l'action de faire évoluer les facultés d'une personne/un groupe en vue de faire acquérir et développer des connaissances conduisant à l'épanouissement personnel et social ;
- un acte où l'on établit un autre état de fait, celui d'une fonction-statut de « développement personnel », « progrès social », « facteur clé de l'intégration citoyenne et sociale », etc.

Cette fonction-statut se voit accentuée par l'imbrication d'autres fonctions-statuts renvoyant vers d'autres institutions que l'institution éducative (la famille, l'école, la société, etc.), et c'est tout à fait ce que soutient aussi Kotzee :

*It is evident that the concept "education" picks out a certain set of social practices and institutions (most obviously the practices and institutional shape of schools, but also many informal structures associated with rearing children for life as adults) and serves the descriptive purpose of marking out what is and what is not education.<sup>15</sup> (2011, p. 557)*

En établissant un ensemble de fonctions-statuts, l'éducation engendre par la reconnaissance collective l'acceptation d'une série d'obligations, de droits, de responsabilités, de devoirs, etc., représentative de pouvoirs déontiques. Ces pouvoirs, générés par les fonctions-statuts prévues d'une certaine façon par l'épaisseur du mot *éducation*, créent en nous des raisons d'agir indépendantes de nos désirs. Autrement dit, si l'on reconnaît une action ou un processus comme éducatif (ou servant à éduquer), on reconnaît que l'on est rationnellement amené, engagé, contraint ou dans l'obligation de le soutenir, de la/le valoriser, de la/le transmettre, voire de l'imposer aux autres. C'est cette rationalité, donc, qui permet d'assurer la propension à l'action du mot *éducation* et, de ce fait, la dérivation du *devoir-être* de l'être.

## Conclusion

Si notre argumentation est juste, l'étude de la complexité sémantique et conceptuelle des mots épais nous serait d'une utilité majeure pour comprendre et expliquer les faits institutionnels émergents ou ceux déjà constitutifs de notre monde social. Nous avons soutenu, grâce au modèle de description de la SPA, que la signification lexicale des mots épais, comme un tout indissociable et

---

<sup>14</sup> Searle (2010, p. 99) presume que « *We make it the case by Declaration that the Y status function exists in context C* ».

<sup>15</sup> Traduction : Il est évident que le concept « éducation » désigne un certain nombre de pratiques et d'institutions sociales (les plus évidents étant les pratiques et la forme institutionnelle des écoles, mais aussi de nombreuses structures informelles associées à la préparation des enfants à la vie d'adultes), et sert le but descriptif de marquer ce qui est et ce qui n'est pas éducation.

axiologiquement orienté, et grâce aux nombreuses associations qu'elle autorise, prévoit une multitude de configurations signifiantes dotées chacune d'un pouvoir incitatif/prescriptif. Ce pouvoir déontique, assuré par une Déclaration de fonction-statut – qui n'a pas besoin d'être explicite – octroie une dimension normative au mot, l'instituant ainsi en fait institutionnel en germe.

L'épaisseur du mot/concept *éducation* nous a également donné à voir, en plus des valeurs axiologiques, un amalgame d'autres valeurs ontologiques, de jugement de vérité ou finalisantes que l'on trouve aussi dans les concepts fins, illustrant de ce fait leur potentielle double nature articulant le descriptif et l'évaluatif. Cette conclusion vient confirmer celle de Chappell lorsqu'il affirme que « *There are no thin concepts. Or almost none.* »<sup>16</sup> (2013, p. 182).

## Références

ABEND Gabriel, 2011, "Thick Concepts and the Moral Brain", *European Journal of Sociology*, n° 52, p. 143-72.

BUISSON Ferdinand, 2017, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Robert Laffont.

BURTON Stephan, 1992, "'Thick' Concepts Revisited," *Analysis*, n° 52, p. 28-32.

CHAPPELL Timothy, 2013, "There Are No Thin Concepts", in Simon Kirchin (dir.), *Thick Concepts*, Oxford, Oxford University Press, p. 182–96.

CORRIVEAU-DUSSAULT Antoine, 2007, « Putnam et la critique de la dichotomie fait/valeur », *Phares*, vol. 7, p. 126-150.

DANCY Jonathan, 2013, "Practical Concepts", in Simon Kirchin (dir.) *Thick Concepts*, Oxford, Oxford University Press.

ELSTEIN Daniel, HURKA Thomas, 2009, "From Thick to Thin: Two Moral Reduction Plans", *The Canadian Journal of Philosophy*, n° 39, p. 551-36.

FOOT Philippa, 1958, "Moral Arguments", *Mind*, n° 67, p. 502-13.

GALATANU Olga, 1999, « Argumentation et analyse du discours », in Yves Gambier et Eija Suomela-Salmi (dir.), *Jalons 2*, Turku, Université de Turku, p. 41-54.

---

<sup>16</sup> Traduction : Il n'y a pas de concepts fins. Ou presque aucun.

GALATANU Olga, 2007a, « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », in Denis Bouchard, Ivan Evrard et Etleva Vocaj (dir.), *Représentations du sens linguistique II*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, p. 313-325.

GALATANU Olga, 2007b, « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours », in Henry Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 4, Langue(s), Discours, Paris, L'Harmattan, p. 89-100.

GALATANU Olga, 2008, « L'interface linguistique-culturel et la construction du sens dans la communication didactique », *Signes, Discours & Sociétés*, n° 1. Disponible sur : <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-Ls6VQnw1iqOq5lfTUae> (consulté le 10 avril 2021).

GALATANU Olga, 2018, *La sémantiques des possibles argumentatifs. Génération et (re)construction discursive du sens linguistique*, Bruxelles, Peter Lang.

HARE Richard Mervyn, 1952, *The Language of Morals*, Oxford, Oxford University Press.

HARE Richard Mervyn, 1997, *Sorting Out Ethics*, Oxford, Clarendon Press.

HUME David, [1739–40] 2001, *A Treatise of Human Nature*, David Fate Noron et Mary J. Norton (dir.), Oxford, Oxford University Press.

KANT Emmanuel, 1788, *Critique de la raison pratique*, traduit par François Picavet (2016), Paris, Presses Universitaires de France.

KANT Emmanuel, 1724-1804, *Traité de pédagogie*, traduit par Jules barni (1886), Paris, Félix Alcan.

KIRCHIN Simon (dir.), 2013, *Thick Concepts*, Oxford, Oxford University Press.

KOTZEE Ben, 2011, "Education and 'thick' epistemology", *Educational Theory* n° 61 (5), p. 549-564.

KYLE Brent G., 2016, "Thick concepts", *Internet Encyclopedia of Philosophy*, disponible sur : <https://iep.utm.edu/thick-co/#H5> (consulté le 10 avril 2021).

LAVELLE Louis, [1955] 1991, *Traité des valeurs I. Théorie générale de la valeur*, Paris, Presses Universitaires de France.

MONNET Eric & NAVARRO Pierre, 2009, « Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n° 17, p. 243-258, mis en ligne le 30 novembre 2011, disponible sur : <<http://traces.revues.org/4270> ; DOI : 10.4000/traces.4270> (consulté le 4 avril 2021).

MURDOCH Iris, 1970, *The Sovereignty of Good*, London, Routledge.

PUTNAM Hilary, 2002, *Fait/valeur, la fin d'un dogme, et autres essais*, traduit par Marjorie Caveribère & Jean-Pierre Cometti (2004), Paris, Éditions de l'éclat.

QUINE Willard Van Orman, 1951, "Two Dogmas of Empiricism", *The Philosophical Review*, n° 60(1), p. 20-43.

ROBERTS Debbie, 2013, "It's Evaluation, Only Thicker," in Simon Kirchin (dir.), *Thick Concepts*, Oxford, Oxford University Press.

SEARLE John Rogers, 1983, *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE John Rogers, 2008, "Fact and Value, 'is' and 'ought', and Reasons for Action", in John Rogers Searle (dir.), *Philosophy in a New Century. Selected Essays*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE John Rogers, 1995, *The Construction of Social Reality*, New York, Free Press.

SEARLE John Rogers, 2010, *Making the Social World: The Structure of Human Civilization*, Oxford, Oxford University Press.

SIEGEL Harvey, 2008, "Is Education a Thick Epistemic Concept?", *Philosophical Papers*, vol. 37, n° 3, pp. 455-469.

WILLIAMS Bernard, 1985, *Ethics and the Limits of Philosophy*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.