

## QUELLE IDENTITÉ POUR LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION?

Nanine Charbonnel  
Universidade de Estrasburgo

L'identité de la philosophie de l'éducation est une question *intraitable*. Certes, on ne peut pas plus espérer ici de consensus qu'en nul autre problème philosophique. On pourrait cependant au moins s'entendre sur le fait de la traiter comme *problème*. L'exposer et l'approfondir, ne pas l'é luder, ce serait déjà beaucoup.

Je pars d'un constat: dans un colloque comme celui-ci, comme d'ailleurs dans tous les autres dédiés à la philosophie de l'éducation, et indépendamment de la valeur même des communications, je suis frappée par le caractère extrêmement hétéroclite de celles-ci. Il me semble qu'il y a oscillation ou cumul entre deux principes de regroupement:

A. D'une part, seraient relevables de la philosophie de l'éducation n'importe quel discours sur les faits éducatifs, du moment qu'il ferait appel à des valeurs, ou même (expression à la mode !) qu'il poserait la question "du sens": alors toutes les situations, tous les phénomènes concernant la famille, l'école, l'enseignement, la jeunesse, sont susceptibles de faire l'objet de discours argumentés et prenant position, donnant des jugements de valeur et des conseils; et on les appellerait philosophiques, parce qu'ils apporteraient des réflexions sur les finalités, le sens et les valeurs, alors que les analyses faites par les sciences humaines se contenteraient de décrire. Ainsi la violence, le pluralisme, l'inter-culturel seraient du domaine des philosophes.

B. D'autre part, à l'autre extrême, appartiendrait aussi à la philosophie de l'éducation toute analyse solide de n'importe quel grand concept anthropologique. On a ainsi entendu ici-même des traitements brillants des concepts d'altérité, ou d'imagination symbolique, ou de mort ou de culture. On pourrait ajouter la liberté, l'éthique, la temporalité, ainsi que tous les concepts épistémologiques, et dès lors c'est toute la philosophie au sens le plus étendu de la philosophie générale qui serait *ipso facto* philosophie de l'éducation, puisqu'on peut toujours dire que tout aspect concernant l'homme concerne aussi l'homme en devenir, ou encore qu'il faudrait l'enseigner à l'enfant...

Doit-on se plaindre de cette situation? De cet éclatement extrême? Certains s'en contenteront, se disant 1/ que le temps est bien terminé où il y avait affrontement (plus de guerre

maintenant ni même de frontières entre philosophie de l'éducation, doctrine pédagogique, sciences de l'éducation...), 2/ que la philosophie de l'éducation n'a pas le monopole de l'éclatement, mais est traversée de multiples courants comme l'est la philosophie en général.

Certains même se réjouiraient, pensant que cette situation de fourre-tout permet d'échapper à un endoctrinement toujours menaçant. Il est vrai que l'appellation même "philosophie de l'éducation" a de quoi inquiéter quand on se réfère aux précédents qu'ont été la "philosophie de la Nature" (*Naturphilosophie* chez les romantiques allemands), ou la "philosophie de l'histoire", qui croyaient pouvoir donner des clefs certaines d'interprétation.

Cependant, l'éclatement actuel de ce qui s'inscrit sous le terme de philosophie de l'éducation, ne me paraît pas garantir la qualité des analyses.

Il me semble qu'une condition *nécessaire* pour sortir la philosophie de l'éducation de sa routine serait d'approfondir la question de son statut. Et personnellement, je propose de distinguer pensée de l'éducation et philosophie de l'éducation. J'appellerai *pensée* de l'éducation l'ensemble des discours qui depuis l'Antiquité traitent de l'éducation, et l'appellation *philosophie* de l'éducation, elle, devrait être réservée à un niveau *méta-discursif*, qui prendrait comme objet, entre autres, cette pensée même de l'éducation.

Et plus précisément, ce travail philosophique méta-discursif pourrait s'engager dans la voie d'une *critique au sens kantien* du terme, d'une critique kantienne de la pensée de l'éducation.

Ma thèse serait en effet celle-ci: ce qui s'écrit actuellement sur l'éducation est comparable à ce qui s'écrivait en métaphysique avant les oeuvres de Kant... C'est à dire un mélange qui va des molleses de l'opinion aux duretés de la théorie prétendument scientifique, tout comme avant Kant, des milliers de livres prétendaient apporter la science sur l'existence de Dieu, les attributs de l'âme ou la vie future.

Aujourd'hui nous pouvons tenter ce que Kant n'a pas fait: une utilisation des outils kantien dans le domaine de la pensée de l'éducation. Nous avons cet "avantage" sur Kant que depuis deux siècles, se sont développées des formes spécifiques de discours sur l'éducation, et que nous avons donc un matériau considérable sur lequel nous pouvons utiliser les outils de la critique kantienne.

Alors c'est la notion même de *raison éducative* qui serait au coeur du travail. A la rationalité instrumentale qui a été confondue avec le développement de la modernité, on pourrait substituer une rationalité intrinsèquement critique. Il ne s'agirait nullement d'un "retour à Kant", ou d'un néo-kantisme de mauvaise presse, mais bien d'un travail philosophique d'aujourd'hui. J'ai essayé dans mes ouvrages de commencer ce travail, qui s'efforcera de distinguer une "analytique de la raison éducative" maniant des concepts, et une "dialectique de la raison éducative" cherchant les "Idées" régulatrices et montrant les illusions dans l'emploi de ces idées.

C'est ce dernier point qui m'a surtout retenue jusqu'ici. J'ai particulièrement insisté sur une relecture nécessaire de l'époque dont nous sortons, l'époque des *doctrines* modernes. J'ai cru pouvoir montrer qu'il existe, à partir de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, une classe nouvelle d'énoncés sur l'éducation dont la nouveauté ne consiste pas d'abord dans un contenu, mais dans un type réclamé de légitimité: ils se veulent, *philosophiquement*, légitimés par un savoir, ils veulent tirer leurs prescriptions d'une description. Peu importe que ces discours soient tenus par des auteurs classés comme (ou se désignant comme) philosophes, ou bien comme "pédagogues" au sens nouveau de tenants de la nouvelle science de la Pédagogie, à moins que ce ne soient des "théosophes" (de Comenius à Rudolf Steiner), ou encore des "écrivains" (Rousseau). Ils n'en partagent pas moins tous l'appel à une légitimité nouvelle: celle d'un savoir scientifique sur l'essence de l'homme, fondé sur la connaissance vraie des lois d'une Nature unitaire, à la fois physique et psychique.

Certains pensent que nous sommes sortis de l'ère des illusions: illusions scientistes, illusions de la réalisation politique des utopies. Du coup, on se contente souvent de remplacer Marx par Hannah Arendt, ou Hegel par Lévinas. C'est un jeu de balançoires qui substitue aux anciens philosophèmes, aux anciens slogans philosophiques, de nouveaux (on remplace le mythe de l'homme nouveau, par l'apologie de la transmission; la dialectique du maître et de l'esclave par la transcendance d'Autrui). Ces échanges dans les thèmes à la mode ont sûrement une fonction réelle dans la vie intellectuelle, mais il est bon de les mettre à leur place, qui est d'un chatoisement de surface.

Il me semble qu'il faut avoir de plus grandes ambitions, non pour dire enfin ce qui est bon en éducation, mais pour brosser la toile générale de la pensée humaine sur l'éducation, pour rendre compte des limites et des catégories que l'esprit humain est obligé d'accepter pour penser ces domaines. Alors la critique des illusions doit s'accompagner d'une saisie des *antinomies* fondatrices. Mais c'est par le biais du statut du discours qu'on peut atteindre les catégories-clefs. Non pas, comme certains me le font dire, que je croirais à un relativisme post-moderne, qui ferait de la rhétorique la seule bouée dont il faudrait se contenter pour atteindre les réalités éducatives; mais parce que le statut même des énoncés constitue, dans la modernité, un choix métaphysique. Et la table des catégories de la raison éducative me semble devoir comporter les catégories de modèle, imitation, influence. Or, le discours de la modernité montre que le recours à la notion de *Nature* a été massivement, non seulement un recours à la seule légitimité admise désormais, mais aussi une manière de se masquer les relations d'influence entre les humains. Si Heidegger définissait la modernité comme oubli de l'Être, je la définirais volontiers, pour ma part, comme l'oubli de la *Mimesis* (en entendant par là toutes les relations de ressemblance-à-faire). C'est pourquoi l'on constate un maniement très nouveau des énoncés faisant appel à de la comparaison, à savoir les énoncés métaphoriques. Au nom d'une identité générique de tous les êtres naturels, on rapproche constamment l'enfant des autres êtres vivants, en laissant de côté la spécificité des humains: leur mutuelle influence. Or ici encore, les instruments kantien pourraient être d'une redoutable fécondité.

C'est ainsi que dans mon livre *Philosophie du modèle*, dans le chapitre II que j'ai intitulé "Dialectique kantienne de la raison pure pratique pédagogique lorsqu'elle se prend pour un entendement", j'ai essayé de reprendre les pages fameuses de Kant sur la Typique de la faculté de juger pure pratique, dans la *Critique de la Raison pratique*. Kant y refuse admirablement la tentation, pour la faculté de juger, de prendre les "symboles" à la manière de "schèmes" (c'est-à-dire d'aides à la conception de l'expérience sensible), alors qu'ils ne doivent jamais être que des "types" (c'est-à-dire des aides à l'idéal).

Ainsi s'ouvrirait un grand chantier à la philosophie de l'éducation: passer par une critique d'inspiration kantienne, soupeser les prétentions et les types de connaissances mis en oeuvre dans les discours sur l'éducation, affiner les périodisations et les analyses, non dans un retrait stérile de pure histoire des idées, mais bien pour avoir quelque chance d'atteindre les articulations essentielles et les limites fécondes de la raison.

## Bibliographie

- Nanine CHARBONNEL, *Pour une Critique de la Raison éducative*, Berne: Peter Lang, 1988.
- Nanine CHARBONNEL, *Les Aventures de la Métaphore*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- Nanine CHARBONNEL, *L'Important, c'est d'être propre*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- Nanine CHARBONNEL, *Philosophie du modèle*, Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.
- "Pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation", in Hubert Hannoun et A-M. Drouin-Hans (dir), *Pour une philosophie de l'éducation: Actes du colloque de Dijon 1993*, Paris: CNDP- Dijon: CRDP, 1994, pp. 105-113.
- "Education et Mimesis", in *Studia philosophica* (Annuaire de la société suisse de philosophie), Berne-Stuttgart-Wien: Paul Haupt, 1995, pp. 49-63.
- "Penser Dieu, penser l'homme dans l'Emile", in Cahiers Universitaires et Professionnels Angevins, *Identité et Altérité en éducation, Etudes sur l'Emile, l'Education Nouvelle et le Christianisme*, Actes du symposium d'Angers (avril 1994), Angers: Association Culture et Formation, 1996, pp. 37-46.