

# LES MÉTHODES DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Olivier REBOUL\*

Je pose que l'objet essentiel, sinon unique, de la philosophie de l'éducation est celui des fins, celui de savoir pourquoi l'on éduque, vers quoi l'on élève l'enfant. Telle est la spécificité de la philosophie par rapport à la pédagogie et par rapport aux sciences de l'éducation; elle est une réflexion méthodique sur les fins de l'éducation.

Mais que signifie «méthodique»? Existe-t-il une méthode qui serait propre à la philosophie? Je pense qu'il faut être très modeste à ce propos, car l'histoire nous enseigne au moins deux choses. La première est qu'il n'y a pas une méthode en philosophie mais plusieurs, depuis la dialectique de Platon jusqu'à l'analyse logique contemporaine. La seconde, c'est que le choix d'une méthode philosophique est toujours un choix philosophique; la *mathesis universalis* de Descartes, la critique de Kant, la dialectique de Hegel ne sont pas préalables à leur doctrine; elles en découlent.

D'après ma propre expérience, et d'après ma propre philosophie sans doute, je me permettrai de vous proposer cinq méthodes, à la fois concurrents et complémentaires. Naturellement, cet inventaire n'a rien d'exhaustif, et je suis certain qu'on pourrait trouver encore d'autres méthodes. L'essentiel est que ces cinq là soient bien distinctes les unes des autres, et que chacune d'elles puisse être considérée comme authentiquement philosophique.

## LA MÉTHODE HISTORIQUE

Face aux sciences de l'homme, le philosophe est singulièrement démuné. Il n'a ni statistiques, ni enquêtes, ni expérimentation, ni rien d'extérieur sur quoi s'appuyer ou derrière quoi s'abriter. Il travaille sans filet.

On me répondra qu'en fait il ne part pas à zéro, puisqu'il a derrière lui l'histoire de la philosophie, qui lui montre que ses problè-

mes se sont déjà posés et lui suggère des solutions auxquelles il n'aurait pas pensé spontanément.

Sans doute, mais l'histoire de la philosophie peut être un obstacle aussi bien qu'un tremplin. D'ailleurs le terme même pourrait bien dissimuler une contradiction interne. Car, ou bien on fait de l'histoire, et l'on étudie les auteurs comme on étudie n'importe quel fait historique, sans avoir à demander si oui ou non ils ont raison. Ou bien l'on fait de la philosophie; et, comme on exclut *ipso facto* le principe d'autorité, la pensée des auteurs ne peut servir à la nôtre que d'illustration ou de repoussoir. Pour sortir de ce dilemme, la seule attitude valable est, me semble-t-il, de se mettre à l'école des philosophes, étant bien précisé qu'une école est par définition un lieu dont on doit sortir... Disons que l'histoire de la philosophie n'est utile qu'à deux conditions: respecter la pensée des auteurs dont on parle, et ne pas s'en remettre à elle pour penser à notre place.

Comment donc aborder l'histoire et qu'en attendre? On peut, comme George Kneller (1964), établir une sorte de typologie des grands systèmes philosophiques, en montrant qu'à chacun d'eux correspond une doctrine spécifique de l'éducation. On remarque, par exemple, que le rationalisme classique, de Platon à Alain, justifie une didactique de type maïeutique, un programme qui insiste moins sur les contenus que sur la méthode et privilégie les mathématiques, une éthique des valeurs universelles et de l'autonomie personnelle; dans cette perspective, le maître est surtout un éveillé. L'empirisme privilégie au contraire une didactique à base d'expériences, un programme centré sur les sciences de la nature, une éthique utilitariste et pragmatiste; le maître, dans cette perspective, serait surtout celui qui aménage le milieu, qui organise et facilite les expériences.

L'intérêt de la méthode historique est donc de nous montrer que tel choix implique ou exclut tel autre choix. Elle nous montre que telle fin inclut tel moyen et exclut telle autre. La «leçon» de la *République* me semble être ainsi que la méritocratie inclut la sélection

\* Né en 1925. En 1975 il est nommé professeur titulaire de philosophie à l'Université des sciences humaines de Strasbourg. M. Reboul a publié une trentaine d'articles de philosophie et neuf livres. Traduits en espagnol sont: *La philosophie de l'éducation et l'endoctrinement* (Ed. El Ateneo). Est en cours de traduction *Langage et idéologie* (P.U.F., 1980).

et exclut l'égalité. Mais l'histoire ne nous dit pas si la méritocratie est préférable ou non à l'égalitarisme.

Mais la grande leçon de l'histoire est surtout de nous révéler ce que nous sentons confusément et, parfois, contradictoirement. Je voudrais pendre un exemple que je considère comme paradigmatique, celui de la question: qu'est-ce qu'être adulte? En fait notre concept de l'adulte est loin d'être clair; il résulte de deux courants d'idées, peut-être incompatibles, et dont l'histoire de la philosophie nous révèle l'origine.

Le premier courant remonte aux Grecs et trouve son expression la plus frappante dans la *Rhétorique* d'Aristoteles (L. II, 1389, a, ss). Celui-ci qui prétend exprimer le sens commun de son temps, part du modèle biologique de la maturité. Elle est une acmé, un sommet où arrive la pente de la croissance et d'où part celle du déclin; tout comme le corps, l'intelligence, les aptitudes, le caractère, la vertu passent par un stade optimal pour ensuite se scléroser, et de plus en plus jusqu'à la mort. Cette conception sera reprise par un psychologue comme Wechsler, qui affirme que les fonctions intellectuelles se détériorent après un certain âge, la plupart à partir de 25 ans; net progrès depuis Aristote qui plaçait, lui, la maturité à 49 ans!

Le second courant remonte aux Lumières et trouve son expression la plus belle dans l'opuscule de Kant, *Was ist Aufklärung*. Il définit l'adulte à partir du modèle juridique de la majorité; être adulte, c'est avoir atteint une indépendance financière, affective, intellectuelle, indépendance qu'il dépend de nous de perdre, de maintenir ou d'accroître, quelque soit notre âge. On retrouve cette doctrine chez un psychologue comme Erikson, pour qui les «stades du développement» s'échelonnent bien au delà de l'adolescence, jusqu'au terme de la vie.

Les deux courants ont ceci de commun qu'ils considèrent l'être adulte comme une valeur, une fin de la croissance et de l'éducation de cette fin. La maturité d'Aristote est un équilibre, un achèvement, un optimum, ce qui revient à disqualifier la vieillesse aussi bien que la jeunesse. La majorité de Kant est un idéal, à la fois individuel et co-

llectif: le «courage de se servir de son propre entendement sans la tutelle d'autrui»; un idéal qui n'a plus rien à voir avec l'âge réel.

Comment concilier la maturité aristotélicienne et la majorité kantienne? C'est à ce point précis que l'histoire nous abandonne en nous laissant, précisément, la charge de penser par nous-même. Pour me résumer, je dirai que l'histoire peut servir à condition de la considérer comme une école et non comme un musée.

## LA MÉTHODE RÉFLEXIVE

«La philosophie, disait Léon Brunschvicg, est la science des problèmes résolus.» Une seconde méthode, que j'appellerai réflexive, consiste à partir des problèmes «résolus» par les techniques et les sciences de l'éducation, et à se demander à quelles conditions et dans quelles limites ils le sont. Cette méthode a l'immense avantage d'être interdisciplinaire; elle impose aux philosophes de connaître les techniques et les sciences sur lesquelles ils réfléchissent, de même qu'elle permet aux pédagogues et aux chercheurs de philosopher sur leurs propres résultats. L'idéal serait d'ailleurs une coopération effective et durable entre les uns et les autres. J'en trouve un bon exemple dans le livre de John Wilson sur l'éducation morale (1967), où l'auteur, après avoir exposé ses propres théories, les fait «tester» par un psychologue et un sociologue.

Je reviens à mon problème «paradigmatique»: qu'est-ce qu'être adulte? Certaines sciences de l'éducation l'ont traité abondamment; mais parviennent-elles à le résoudre, et comment, et dans quelle mesure?

La biologie définit les normes de la maturité organique, qui varient d'ailleurs d'un organe à l'autre: nos nerfs sont infiniment plus précoces que nos os! Elle ne définit pas la maturité psychique, que désigne moins un âge qu'un stade du développement, un stade que certains hommes n'atteignent jamais et que personne, peut-être, n'atteint jamais tout à fait.

Maintenant, la psychologie du développe-

ment répond-elle à notre question? L'oeuvre de Piaget nous donne bien les critères qui permettent d'évaluer la maturité, tant du point de vue intellectuel qu'affectif: les opérations formelles, l'équilibre, la réversibilité, la décentration, la réciprocité, etc. Seulement, ces critères définissent, non pas un stade réel et observable comme ceux qui précèdent et préparent la maturité, mais un idéal, une norme logique et éthique. D'ailleurs, on a pu reprocher à cet idéal d'être celui de la société bourgeoise (*cf.* Lapassade, 1963); en tout cas, il n'a rien d'universel.

La psychanalyse n'est pas plus objective; Freud décrit sans cesse l'«infatigabilité» des névroses et des perversions; il définit la cure analytique comme «une éducation progressive pour surmonter en chacun de nous les résidus de l'enfance» (1966, p. 57). Mais les critères de la maturité selon Freud —la sexualité génitale, le primat du principe de réalité sur le principe de plaisir, le passage du ça au moi— ces critères sont loin d'être indiscutables, et rien ne prouve qu'ils ne constituent pas un idéal inaccessible; on se demande parfois si le seul adulte véritable que reconnaisse la psychanalyse n'est pas... le psychanalyste.

Quant à la sociologie, elle nous donne de précieuses indications sur le passage à l'état adulte dans les sociétés primitives, mais elle est impuissante à définir cet état dans des sociétés aussi complexes et mouvantes que les nôtres; à moins qu'elle ne se borne à en reproduire les préjugés comme autant de normes scientifiques; certains psycho-sociologues américains incluent parmi les traits de la maturité la capacité d'adoration religieuse, ce qui ne va pas de soi pour bien des Européens! Enfin et surtout, si l'on admet que la maturité n'est qu'une norme définie par telle société, qui nous garantit que cette société n'est pas elle-même infantile, et que la vraie maturité ne consiste pas, justement, à la contester? Socrate n'est-il pas plus adulte que ses juges?

Cet échec partiel des sciences à définir l'adulte n'est pas contingent. Il s'explique par deux raisons. D'abord parce que les sciences de l'homme sont plusieurs, donc partielles, alors que la maturité est un fait global, qui concerne la personnalité tout entière.

Ensuite parce que ces sciences se veulent objectives, alors que la maturité repose sur un jugement de valeur. Maintenant, le fait que les sciences ne résolvent pas le problème ne signifie pas qu'il soit insoluble; tout éducateur peut se trouver contraint de le résoudre d'une manière où d'une autre. Que veut-on dire quand on affirme qu'un tel n'est pas «mûr» pour tel stage ou telle carrière, où plus généralement quand on parle de «formation d'adultes»?

Ici commence la tâche du philosophe; elle consiste à partir des résultats des sciences de l'éducation pour les unifier autant que possible et répondre ainsi, toujours autant que possible, aux questions que l'homme se pose sur lui-même.

## LA MÉTHODE DE L'ANALYSE LOGIQUE

Je reprends la question: «Que veut-on dire quand...?» Il existe précisément une méthode qui consiste à s'interroger sur le langage, où pour mieux dire, sur le discours de l'éducation, à définir ses termes, à analyser ses formules, à tester ses raisonnements, quitte à mettre au jour les ambiguïtés où les contradictions internes de ce discours.

Que signifie par exemple la formule: «Démocratiser l'enseignement»? Pour ceux qui l'emploient, elle désigne bien une fin. Mais quel en est le sens? En analysant l'expression, on constate qu'elle n'a pas un sens, mais plusieurs. «Démocratiser l'enseignement» peut signifier:

- (1) Confier l'organisation et la gestion de l'enseignement au peuple tout entier;
- (2) Rendre l'enseignement accessible à tout le monde;
- (3) Donner à tous les élèves la même chance de réussite;
- (4) Donner un enseignement accru aux élèves les plus défavorisés;
- (5) Confier la gestion de la classe, où de l'école, aux élèves eux-mêmes;
- (6) Transformer l'enseignement dans son contenu et ses méthodes pour qu'il devienne l'arme du peuple contre ceux qui l'exploitent.

On pourrait trouver encore d'autres sens. On reconnaîtra facilement les idéologies sous-jacentes à ces six-là. En tout cas, cette brève analyse révèle trois choses. D'abord, la formule n'a pas un sens, mais plusieurs, dont aucun n'implique les autres; on peut avoir (2) sans (3) et vice versa; l'école de Jules Ferry a voulu (1) et (2) tout en excluant (5). Ensuite, certains de ces sens sont incompatibles avec d'autres; par exemple (3), à tous le même chance, et (4), renverser l'inégalité des chances: où (1), l'école du peuple tout entier, et (6), l'école contre la classe dominante.

Enfin, la formule contient peut-être une contradiction interne que laissent apparaître les verbes — «donner», «confier», «rendre», etc.— de nos six traductions de «démocratiser». Ce verbe, actif et transitif, implique en effet un sujet distinct de son objet: il y a quelqu'un qui démocratise... Ce qui laisse entendre que la démocratie, pouvoir du peuple, est conférée, octroyée au peuple par un autre pouvoir, par un despote éclairé ou par un parti révolutionnaire.

Je ne dis pas qu'il n'est pas souhaitable de démocratiser l'enseignement: je pense qu'il est également souhaitable de savoir ce qu'on veut dire quand on le dit.

L'analyse logique va plus loin que la simple analyse linguistique. Comme le montre notamment Israël Scheffler (1960), elle cherche non seulement ce qu'on *veut* dire mais ce qu'on *peut* dire. Partons d'un exemple en apparence banal. Si j'indique son chemin à un étranger, s'agit-il d'un «enseignement»? Non, d'un simple «renseignement». Qu'est-ce qui distingue alors enseigner de renseigner? Précisément, ce qui n'est pas présent dans notre exemple: l'intention de faire apprendre, le long terme, la méthode, le programme, l'institution, le caractère transférable du contenu. Dire au passant: «C'est la troisième rue à droite» lui fournit un savoir utile dans l'immédiat mais qui ne lui servira nulle part ailleurs. Alors qu'enseigner à quelqu'un à lire une carte lui permet de lire un nombre indéfini d'autres cartes. A ceux qui répètent mécaniquement que l'enseignement est «transmission» et «inculcation», on peut faire remarquer que le véri-

table enseignement donne à l'élève des savoir-faire et des savoirs qui peuvent lui servir dans des situations bien différentes de celles où il les a acquis; qu'il confère à l'élève non pas des performances, comme refaire, nommer, reciter, mais une compétence.

L'analyse logique appliquée à notre problème peut contribuer à éluder des formules telles que celles-ci: «Tu es majeur, conduis-toi en adulte!». «A ton âge, cesse de faire l'enfant». Elle confirme que ni la maturité ni la majorité ne sont des réalités biologiques, où même des stades constatables objectivement. Elle montre que ces yeux termes sont en réalité des métaphores, l'une d'origine biologique, l'autre d'origine juridique et qu'ils n'ont pas du tout la précision qu'il prétendent tenir de leurs domaines d'origine. De même, quand le psychologue parle de «croissance», de «développement», d'«équilibre», ils s'agit de métaphores empruntées aux sciences de la nature et dont l'emploi, dans un nouveau champ de pertinence, doit être justifié.

L'analyse logique a donc une utilité avant tout négative. Elle nous permet de «déconstruire» bien des concepts ambigus, bien des clichés pédagogiques comme «la transmission du savoir», «l'école dans la vie», «l'égalité des chances», «tous les enfants sur les mêmes bancs». Dans tout discours, elle permet de déceler les fins, explicites où implicites, qu'on assigne à l'éducation.

Toutefois, on peut faire à l'analyse logique deux reproches. D'abord, elle se limite abusivement à l'anglais, alors que c'est la comparaison de plusieurs langues qui peut être féconde. Ensuite, ce que demande la philosophie de l'éducation n'est pas seulement un ensemble d'analyses, mais une synthèse. Soit l'exemple donné par Hirst et Peters (1970, pp. 8ss) du mot *punishment*; l'analyse nous montre que la punition n'existe que comme «une connection entre le fait d'enfreindre les règles et celui d'infliger quelque chose de désagréable au transgresseur». Maintenant, savoir si la punition est utile à l'éducation n'est plus du ressort de l'analyse logique, c'est un problème empirique, nous dit-on. Soit. Mais on peut aller plus que loin et demander si l'affirmation selon laquelle la

peine est infligée au transgresseur (*the offender*) est vraiment logique, c'est-à-dire a priori, où si elle n'est pas, elle aussi, empirique; car enfin, bien des cultures, bien des religions, admettent le châtement substitué, où la culpabilité collective. En fait, le lien entre la peine et le transgresseur n'est pas d'ordre logique mais doctrinal.

Bref, une simple analyse logique ne peut nous informer, ni sur la valeur éducative du châtement, sur laquelle Platon à tant dans le *Gorgias*, ni même sur le principe qu'il doit être infligé au coupable et à lui seul. L'analyse logique se vante à juste titre de dissoudre les fausses questions. Malheureusement, elle s'arrête au seuil de vraies.

## LA MÉTHODE «A CONTRARIO»

Il n'est donc pas surprenant que l'analyse logique s'abstienne explicitement de tout jugement de valeur, qu'elle «laisse les choses en l'état» (*leaves every thing as it is*, *op.cit.*, p. 39), en se contentant de les rendre plus claires. Je vois là, quant à moi, un retrécissement de la philosophie qui pourrait bien signifier sa mort.

Il me semble qu'une méthode peut permettre à la philosophie de progresser. C'est la méthode a contrario. Elle s'inspire de la précédente encore que, moins liée à telle langue particulière, elle soit plus sémantique que linguistique. Surtout, elle permet de déterminer de façon positive les fins de l'éducation. Pour ce faire, elle part de ce que, de l'avis général, on ne peut pas vouloir, de ce que personne ne voudrait revendiquer comme son but.

Par exemple, si l'on veut définir l'enseignement véritable, on notera que personne n'accepte de ramener celui-ci à une technique de dressage, de bourrage où d'endoctrinement. Personne ne veut réduire la formation à une information, encore moins à une déformation. Certes, il arrive que le faire démente le dire; on sait par exemple combien souvent l'humanisme euphorique du discours officiel dissimule une pratique à l'extrême opposé de ce qu'il préconise. Mais, si cette réalité est indéniable, le fait même

qu'on la dénonce témoigne pour les valeurs qu'elle contredit.

Je prends un exemple plus limité et plus précis. Admettra-t-on que l'élève subisse un enseignement sans y participer lui-même activement? Non, personne ne l'admettra. Autre question: admettra-t-on que l'étude d'une langue ait pour but de reproduire des «performances» et non d'acquérir une «compétence linguistique» dans cette langue? Ici encore, la réponse unanime sera non; aucun professeur de langue n'admettra que son but est de faire des perroquets.

A partir de là, nous avons quelques critères pour juger ce qu'on appelle en France «la pédagogie par objectifs», pédagogie dont on peut dire en tout cas qu'elle respecte les règles de l'analyse linguistique, puisque son problème est avant tout un problème de formulation.

Au sens strict, un objectif pédagogique décrit sans équivoque une conduite tenue par l'élève, observable, évaluable et analysable. Une conduite tenue *par l'élève*: c'est dire que des objectifs comme «sensibiliser à l'informatique» ne répondent pas à la définition; par contre «diagnostiquer telle où telle maladie», «expliquer clairement le plus court chemin d'un point de la ville à un autre» sont des objectifs corrects. Une conduite *observable*: «réparer, classer, mettre en relation, repérer, mesurer, reproduire» sont des objectifs corrects, non «sentir, vouloir, aimer». *Evaluable*: on doit pouvoir constater si l'élève a oui où non atteint l'objectif; par exemple, est-il capable de tourner n'importe quelle phrase anglaise à la forme interrogative? Où encore, on doit pouvoir constater dans quelle mesure il l'a atteint; par exemple on admettra que tel étudiant en arts plastiques atteint l'objectif du cours s'il peut identifier une certaine catégorie de tableaux avec seulement 10 % d'erreurs. *Analysable*: il faut en effet qu'on puisse décomposer cette conduite qu'est l'objectif en ses éléments et l'expliquer par ses facteurs, afin de savoir avec précision comment l'élève peut l'acquérir. Ainsi défini, l'objectif s'enchaîne avec d'autres, et leur organisation est l'objet de ce qu'on appelle la taxonomie.

Je reprends maintenant mes deux critè-

res. La pédagogie par objectifs fait-elle participer l'élève à son enseignement? Oui; et en ceci, elle est une innovation heureuse. Enseigne-t-elle une compétence et non de simples performances? Ici, la réponse est moins sûre. Dans son état actuel, cette méthode considère qu'un objectif est d'autant meilleur qu'il est plus précis; donc, «comprendre» est moins bon que «reproduire» où que «repérer»; et «créer» est encore moins bon car, si l'on peut constater, par des tests appropriés, que l'élève a compris, on voit mal comment observer, évaluer, analyser la création où la pensée personnelle. Or la création, la pensée personnelle, me semblent être les fins d'un enseignement véritable, celui dont le but est de former des compétences, au sens où Chomsky parle de «compétence linguistique». En m'inspirant des exposés d'Hameline (1979), je dirai que la pédagogie par objectifs abandonne l'enseignant au moment précis où il s'oriente vers son but véritable.

Que nous apporte la méthode a contrario sur notre exemple paradigmatique, celui de l'adulte? On sait que, de nos jours, tout un courant, dont l'exemple le plus marquant est le livre de Lapassade (1963), conteste la valeur et l'existence même de l'être adulte; on le dénonce comme signifiant la sclérose de l'individu et, d'autre part, la répression de tout ce qui est jeune, nouveau, créateur; l'adulte, sous son triple masque de père, de maître et de modèle, est en réalité l'homme «achevé», c'est-à-dire l'homme qui n'a plus rien à apprendre, l'homme fini. Et qui réprime chez les autres tout ce qui n'est pas «achevé», «fini».

Essayons la méthode a contrario. Dire à quelqu'un: «Tu n'es pas adulte» peut signifier deux choses: tu es un enfant, tu es infantile; or les deux n'ont pas la même portée et ne peuvent s'adresser au même interlocuteur. La première est le constat d'un fait; la seconde est une évaluation. Dire à un homme qu'il est infantile, c'est affirmer qu'il n'est pas ce qu'il devrait être, qu'une attente légitime a été déçue. Sans doute le jugement peut-il être inexact; cet homme que je traite d'infantile ne l'est peut-être pas réellement; la chose peut se discuter. Mais ce qui ne se

discute pas, c'est le fait que la personne, pas plus que personne d'autre, ne veut être taxée d'infantilisme; personne ne se reconnaît volontiers dans les traits qui définissent ce terme: l'irréalisme, l'irresponsabilité, l'impuissance, la dépendance et le parasitisme, le manque d'humour... A partir de ce consensus négatif, mais bien réel, on peut définir a contrario l'adulte, et je dis bien l'adulte comme valeur, comme fin de la croissance et de l'éducation.

Le méthode a contrario est bien révélatrice de valeur. Je m'en suis servi (cf. 1977) pour définir, en partant de l'endoctrinement, ce que peut être l'enseignement véritable, comme étant à certains égards le contraire de l'endoctrinement. La limite de cette méthode est qu'elle s'appuie sur un consensus, implicite mais bien réel, qui est celui d'une société où d'une culture. Or rien ne nous prouve que le même consensus se retrouve dans d'autres sociétés où d'autres cultures; nous l'avons vu par exemple pour le châtement de l'innocent. Il faut donc la compléter par la méthode historique.

## LA MÉTHODE DIALECTIQUE

Mais la méthode qui semble le plus apte à surmonter les impasses de l'analyse logique et à établir une synthèse dans le domaine des fins de l'éducation, n'est-ce pas la dialectique?

Cette méthode, la plus utilisée, consciemment où inconsciemment, par les philosophes, part des oppositions d'idées où de théories et montre que chaque concept, du fait même de ses insuffisances, nous renvoie à son contraire, et que leur opposition ne peut être surmontée que par une synthèse qualitativement différente.

La dialectique est utilisée aussi bien par des non marxistes comme Dewey que par des marxistes comme Snyders.

Dans toute son oeuvre (notamment éd. 1966), Dewey oppose entre les aux concepts de la pédagogie traditionnelle, comme la croissance naturelle et l'efficacité sociale, l'intérêt et l'effort, l'expérience et la pensée abstraite, le jeu et le travail, les sciences et

les lettres, la formation professionnelle et les humanités... pour montrer que les deux termes de l'opposition viennent chaque fois d'une perspective faussée, et qu'on peut surmonter cette contradiction par une perspective plus englobante.

Ainsi renvoie-t-il dos à dos la pédagogie du plaisir et celle de l'effort (*cf.* éd. 1967). La première, faute d'apprendre à vouloir, abandonne l'enfant à sa dispersion et à son instabilité et le laisse désarmé devant les épreuves de la vie. La seconde, en prônant l'effort «désintéressé», fait en réalité appel, et sans le dire, à des intérêts assez bas, comme la crainte du châtement où de l'échec, ce qui aboutit à scinder le moi de l'enfant, à masquer sous une discipline tout extérieure une anarchie profonde. Les deux pédagogies reposent sur le même erreur: l'idée que le travail scolaire est une tâche extérieure à l'enfant, et qu'il ne travaillera donc que sous la menace où grâce à des stimulants artificiels, comme l'espoir d'une récompense. Les deux pédagogies méconnaissent la nature véritable de l'intérêt qui, au delà de l'effort ingrat comme du plaisir passif, est la participation du moi tout entier à l'oeuvre qu'il accomplit. Si l'éducateur sait trouver les occasions de susciter cet intérêt profond, alors il y a une continuité entre le moi de l'enfant et le but de son travail; alors l'effort viendra de lui-même et le plaisir sera le signe d'une activité créatrice et libre. C'est finalement le concept de continuité qui, d'après Dewey, lève toutes les contradictions de la pédagogie.

Pour Snyders, les contradictions pédagogiques proviennent en dernière analyse de la lutte des classes (*cf.* 1973 et 1976). La pédagogie traditionnelle ne peut plus répondre aux aspirations et à l'expérience des élèves des classes populaires. Mais l'Education nouvelle, outre qu'elle sacrifie les modèles et les vérités indispensables à l'enseignement, fait fond sur une créativité, une liberté, une coopération, qui n'ont pas leur place dans la société capitaliste; elle se condamne alors à n'être qu'un leurre. Pour Snyders, ces contradictions pourront être dépassées dans une société socialiste, que l'école, si elle est réellement démocratique, contribue d'ailleurs à préparer. Cette dialectique, Sny-

ders l'applique aussi bien aux problèmes de la famille qu'à ceux de l'école.

Pour notre problème de l'adulte, comment peut-on l'utiliser? A l'opposé de la conception traditionnelle qui fait de l'adulte la cause motrice, formelle et finale de l'éducation, on conteste de nos jours l'«adulte-étalon» (LAPASSADE, 1963), le conformisme, la répétition, la sclérose qui seraient les corollaires de la maturité, pour exalter l'adolescence permanente et l'inachèvement.

Chacune des deux positions est forte surtout par sa critique de l'autre. La traditionnelle aboutit en effet à réprimer dans l'enfant, et donc dans l'homme, tout ce qu'il a de libre, de créateur et, paradoxalement, à l'infantiliser à jamais. Mais l'autre, en refusant le modèle adulte, aboutit au même résultat: des êtres infantiles, instables et irresponsables; et rien de plus facile pour les pouvoirs que de manipuler ces éternels adolescents. La dialectique, qui brise les concepts figés, les renvoie dos à dos. L'adulte «achevé» n'est pas une fin de l'éducation; celle-ci n'a de sens qui si elle permet aux individus non pas de cesser d'apprendre mais de prendre en main leur propre apprentissage. Mais se figer à jamais dans son adolescence, c'est s'enfermer dans une caricature; l'adolescent, comme l'enfant, se caractérisent avant tout par leur désir de grandir. Bref, ni le fossile, ni l'infantile ne sont des adultes. La véritable maturité est un besoin de se dépasser sans cesse, une jeunesse sauvée.

Maintenant, faut-il choisir une dialectique idéaliste et une dialectique matérialiste? Je pense, quant à moi, que la dialectique est toujours idéaliste, en ce sens que c'est, en fin de compte, l'esprit qui l'introduit dans la réalité. Les oppositions que dénoncent les penseurs dialectiques, sont sans doute bien réelles, mais la synthèse par laquelle ils prétendent les résoudre, elle, ne l'est pas. Qu'il s'agisse d'une transformation des mentalités, comme le veut Dewey, où d'une révolution, comme l'attend Snyders, la synthèse est toujours de l'ordre de l'utopie. Reste que l'utopie peut parfois se réaliser, plus ou moins bien. Le tout est de savoir qu'il s'agit d'une utopie, non d'un résultat scientifique, donc infaillible.

Je reprends maintenant les deux critères énoncés au début, en partant du second. Nos cinq méthodes sont-elles bien philosophiques? Chacune, en tout cas, peut se placer sous le patronage d'un authentique philosophe.

La méthode historique a été utilisée dès Aristote, dont la pensée progresse à partir des vérités, et des erreurs, de ses prédécesseurs. La méthode réflexive trouve son modèle achevé dans la critique kantienne. L'analyse logique remonte à Socrate, de même que la méthode a contrario. Pour la dialectique, il n'est pas besoin d'insister.

Quant au premier critère, il était que ces méthodes fussent bien distinctes. Non seulement elles le sont, mais je pense même

qu'elles le sont trop. Car il est difficile de discerner leur unité profonde, et même de savoir laquelle utiliser dans un cas donné. En conclusion de cette étude, j'ai le sentiment d'avoir apporté une sorte de boîte à outils, en laissant à chacun le soin d'y puiser à sa guise. Bref, j'ai contribué moins à une construction qu'à un bricolage...

Maintenant, si l'on admet avec Heidegger que *das Denken ist ein Handwerk*, que la pensée philosophique ne peut être qu'artisanale, ne faut-il pas résigner à cette pluralité des méthodes? Si le choix d'une méthode est toujours un choix philosophique, la pluralité des méthodes découle du pluralisme philosophique. Je ne vois pas d'autre alternative au dogmatisme.

#### Ouvrages utilisés

- DEWEY, J., *Democracy & Education*, Toronto, 1964, Collier-Macmillan.  
 DESEY, J., *L'école et l'enfant*, 1967, Delachaux.  
 FREUD, S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, éd. 1966, Payot.  
 HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques*, 1979, E.S.F.  
 HIRST, P.H.; PETERS, R.S., *The Logic of Education*, Londres, 1970, Routledge & Kegan Paul.  
 KANT, E., *La philosophie de l'histoire*, éd. 1947, Aubier Montaigne.  
 KNELLER, G., *Introduction to Philosophy of Education* New-York, 1964, Wiley.  
 REBOUL, O., *L'endoctrinement*, 1977, PUF.  
 SCHEFFLER, I., *The language of Education*, Springfield, 1960, Thomas.  
 SNYDERS, G., *Pédagogie progressistes*, 1973, PUF.  
 SNYDERS, G., *Où vont les pédagogies non directives?* 1973, PUF.  
 WECHSLER, *The measurement of Adult Intelligence*, Baltimore, 1944.  
 WILSON, J., *et. al, Introduction to Moral Education*, 1967, Penguin Books.