

DE LA NAISSANCE DES PHILOSOPHES DE L'ÉDUCATION EN FRANCE

Résumé : Comment sont nés les philosophes de l'éducation en France ? Pour répondre à cette question, cinq aspects vont être développés : il n'y a pas de philosophes de l'éducation chez les philosophes ; la science de l'éducation est le fait de philosophes qui s'oublient ; le moment où Joseph Leif inscrit les philosophes comme formateurs privilégiés des maîtres du primaire ; l'institutionnalisation des sciences de l'éducation provoque la naissance des philosophes de l'éducation ; aujourd'hui, installée, la philosophie de l'éducation est parcourue de tensions constitutives et dynamisantes.

Mots clés : philosophie de l'éducation, histoire des disciplines, sciences de l'éducation, histoire de l'éducation, épistémologie.

Qu'il me soit permis de saluer ce colloque de Caen en commençant par souligner que le temps n'est plus où l'université de Paris s'indignait en 1433 de la naissance de l'université de Caen (cf. « L'université de Paris proteste contre la fondation de celle de Caen – 12 novembre 1433 »¹).

Ce temps n'est plus, notamment grâce aux sciences de l'éducation, puisque c'est ensemble que les universités de Paris et de Caen (avec celle de Bordeaux) ont créé les cursus de sciences de l'éducation en 1967.

On n'oubliera pas non plus que les sciences de l'éducation de Caen ont déjà organisé un premier colloque en octobre 1988 autour de la question / affirmation « Sciences de l'éducation. Sciences majeures ». On sentait bien que, sous l'affirmation « Les sciences de l'éducation sont désormais majeures », pointait la question « Le sont-elles vraiment, au regard des autres disciplines universitaires dont elles sont issues ? ». Je suis d'ailleurs un peu effrayé de prendre la parole aujourd'hui, puisque, sur les vingt-cinq conférenciers qui ont participé aux actes de ce colloque (Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, 1991), seuls trois d'entre eux sont convoqués aujourd'hui : Gaston Mialet, Jean-Louis Martinand, Jean Houssaye – et j'en suis. Je ne sais comment interpréter ce fait...

1. Cité par Riché & Verger 2006, 246-247.

Je me demande d'ailleurs si le complexe des sciences de l'éducation vis-à-vis des autres sections universitaires, que l'on pouvait supputer dans le titre de ce premier colloque et que l'on pourrait considérer comme le complexe de l'enfant naturel (ou du bâtard) face à la famille légitime (et à sa noblesse), ne se retrouve pas dans le titre de ce second colloque: la comparaison / justification de la recherche en sciences de l'éducation au regard des « disciplines éponymes », c'est-à-dire des disciplines qui donnent leur nom aux sciences de l'éducation... La sociologie, la philosophie, la psychologie, l'histoire nous donneraient donc notre nom, à nous sciences de l'éducation... Voilà qui mérite réflexion! En tout état de cause, les sciences de l'éducation existent institutionnellement depuis quarante ans et, après s'être longtemps interrogées sur leur légitimité, leur nature et leur spécificité, les voici qui se demandent si leurs recherches, institutionnellement spécifiques, le sont épistémologiquement. Bon courage! On pourra toujours se dire que la question est légitimée par le fait que la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève se l'est déjà posée en 2004². Mais, pour ma part, je ne considérerai cette question avec sérieux et avec un clin d'œil que le jour où les sociologues de la section sociologie, les psychologues de la section psychologie et les historiens de la section histoire se poseront une telle question. Je pense que ce jour n'est pas en vue.

Je vais donc prendre mon courage à deux mains pour envisager une telle question. Seulement, en tant que devant me saisir de la philosophie, j'ai un sérieux avantage sur mes collègues qui doivent s'emparer de l'histoire, de la psychologie et de la sociologie. Et c'est ce que je vais essayer de vous montrer en abordant le problème sous l'angle suivant, sachant qu'il est préférable d'avoir à se poser la question du non-être à partir de l'être plutôt que celle de l'être à partir du non-être: d'où viennent les philosophes de l'éducation? Je vais le faire à travers cinq affirmations.

Il n'y a pas de philosophe de l'éducation chez les philosophes

Si, depuis des siècles, il y a de la philosophie de l'éducation, il n'y a pas à proprement parler de philosophes de l'éducation. Certes des philosophes, depuis l'Antiquité, traitent de l'éducation, mais l'éducation n'est, au mieux, qu'un de leurs objets de réflexion. On peut même assurer que c'est un de leurs objets secondaires. Pour s'en assurer, on pourrait regarder les différents auteurs cités par les ouvrages de base qui présentent la philosophie de l'éducation³ pour repérer les philosophes de référence en éducation. Nous nous baserons d'abord sur l'ouvrage qui a servi pendant longtemps d'introduction au domaine, *La philosophie de l'éducation* d'Olivier Rebol (1989). Qui présente-t-il comme « classiques » dans sa bibliographie? Platon, Aristote, Saint-Augustin, Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Nietzsche, Comte, Alain et Dewey. Qui peut

2. Chatelanat *et al.* 2004.

3. Drouin-Hans 1998; Morandi 2000; Kerlan 2003, etc.

prétendre que, chez ces philosophes, l'éducation soit la question centrale et la plus développée de leur philosophie? Certains pourraient peut-être être tentés de mettre Rousseau à part. Certes il a bien dit que *Émile ou De l'éducation* (1762) était son ouvrage le plus important. Faut-il le croire pour autant et, surtout, faut-il considérer que, sur l'ensemble de ses écrits, ce livre, essentiel et capital certes, notamment au regard de son influence dans le champ éducatif, représente dans son œuvre la part la plus volumineuse? Je peux, au moins, en douter. On pourrait tenir le même raisonnement à partir de l'ouvrage coordonné par P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry sur *L'éducation. Approches philosophiques* (1990), qui vont rajouter d'autres philosophes au catalogue (Montaigne, Descartes, Condorcet, Hegel, Marx, Arendt, Bergson, Merleau-Ponty), sans que l'on puisse infirmer mon propos.

On peut même aller plus loin et prétendre que les philosophes ne sont pas des philosophes de l'éducation parce qu'ils sont devenus professeurs, au lieu de rester pédagogues. On peut interpréter ainsi ce que dit Pierre Hadot, référence de l'histoire de la philosophie antique, sur les premiers professeurs de philosophie. Dès l'Antiquité, la profession de professeur se structure sur cette tension entre les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme exercice dialectique et comme discours théorique et éloquent, et les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme mode de vie. Cette tension est un combat. Et ce combat engendrera un vainqueur: l'institution. La profession de professeur va de plus en plus s'instituer et de moins en moins convaincre. Professeurs de l'enseignement fonctionnarisé, les professeurs de philosophie vont avoir comme fonction de professer « l'histoire » de la philosophie, de donner « des renseignements » sur la philosophie.

Ne reste-t-il rien de la conviction, de la vie selon les idées? Si, de façon minoritaire. En effet, à côté de cet enseignement fonctionnarisé, subsistent des écoles privées, destinées avant tout à ceux qui se convertissent, par un choix personnel, à la vie philosophique. C'est là que se pratiquent encore la communauté de vie et l'ascèse philosophique. Les professeurs de conviction vont donc subsister, attachés à leurs idées dans la mesure où elles témoignent d'un mode de vie. Ce sont des éducateurs pour lesquels la question de l'éducation est bel et bien vitale. Et on va pouvoir les considérer comme à l'origine de la lignée des pédagogues qui, eux, vont faire de l'éducation l'objet central de leurs pratiques et de leurs idées.

Retenons donc que, tout au long de l'histoire de la philosophie, l'éducation est restée un objet mineur. Et il en est de même au XX^e siècle. Des philosophes continuent à s'intéresser aussi à l'éducation, sans en faire leur objet premier. Les hommes de foi semblent même en faire une de leurs obligations, si l'on considère la *Théorie de l'éducation* de Laberthonnière (1935) ou *Pour une philosophie de l'éducation* de Maritain (1959). Et aujourd'hui? Si l'on veut bien dépasser la bulle inflationniste des philosophes républicains antipédagogues⁴ et si l'on veut bien considérer que des philosophes traitant de l'éducation en poste en philosophie ont souvent été obligés

4. Bourgeois 1984; Kintzler 1984; Finkielkraut 1987; Debray 1991; Coutel 1991; Baudart 1991; Péna-Ruiz 1991 et 2005; Muglioni 1993; Michéa 1999; Jaffro & Rauzy 1999, etc.

d'obtenir leur qualification dans la section de sciences de l'éducation du CNU, on ne repère que peu de noms s'intéressant aux questions éducatives, sans jamais en faire leur objet principal : Gauchet, Kambouchner, Rancière, Renaut, Serres et Vieillard-Baron⁵ peuvent être cités dans cette catégorie. Il n'y a donc pas, en philosophie, de philosophe de l'éducation, ne serait-ce que parce qu'il n'y a pas de poste défini ainsi (alors que la philosophie des sciences, l'esthétique, l'éthique et bien d'autres spécialisations fleurissent). Terminons ce premier point en soulignant une exception : il y a peut-être eu un philosophe de l'éducation en philosophie, c'était Jacques Ulmann. Professeur de philosophie à Paris I, non seulement sa célèbre thèse (*La nature et l'éducation*, 1964) est bien consacrée à l'éducation, mais l'essentiel de ses publications ultérieures l'est aussi. Saluons cette exception.

La science de l'éducation est le fait de philosophes qui s'oublient

Après bien d'autres⁶, P. Kahn⁷ rappelle très justement que, à la fin du XIX^e siècle, le discours pédagogique était républicain et mobilisait les représentants en vue de l'institution philosophique. L'école républicaine de Jules Ferry a non seulement institutionnalisé la pédagogie (publication du *Dictionnaire de pédagogie*; création du Musée pédagogique; fondation de la *Revue pédagogique*), mais elle a aussi universitarisé cette même pédagogie en créant un premier cours de science de l'éducation à la Sorbonne fin 1883 pris en charge par Marion, provoquant ainsi une généralisation de ce cours dans les facultés des lettres de province et attribuant systématiquement ces cours à des professeurs de philosophie. Ces cours pouvaient s'appeler pédagogie, science de l'éducation ou psychologie appliquée à la pédagogie (en écho, dans le dernier cas, aux nouveaux programmes des Écoles normales d'instituteurs de 1881). Voici donc les philosophes installés comme spécialistes de l'éducation au nom d'une science de l'éducation qui s'impose dans le cadre d'une formation professionnelle des enseignants.

Certes quelques philosophes à ce moment vont résister à cette affirmation d'une possibilité et d'une nécessité d'une connaissance rationnelle, transmissible, applicable en éducation. Ils ne feront souvent que reprendre le leitmotiv des spécialistes des disciplines. Quel est-il ? On peut le symboliser par le propos de Brunetière, un académicien, homme de lettres et professeur à l'École normale supérieure, que Daniel Hameline a si bien analysé⁸ : « Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie ! » (*Éducation et instruction*,

5. Gauchet 1985; Kambouchner 2000; Vieillard-Baron 1994; Rancière 1987; Renaut 2004; Serres 1992; Vieillard-Baron 1994.

6. Charbonnel 1988; Fabre 2002; Gautherin 2002; Houssaye 1991; Houssaye & Hameline 2002.

7. Kahn 2006.

8. Hameline 1993.

1895, p. 8). En effet, à la fin du XIX^e siècle, la pédagogie fait aussi rire, la pédagogie fait aussi peur. Elle fait rire par son côté démodé, dépassé et prétentieux. Elle fait peur parce qu'elle porte en elle une menace de faux-savoir qui dissoudrait la culture. Il est donc normal, logique, nécessaire et salutaire de nier la pédagogie, disent ses adversaires. Parce qu'elle n'existe pas en tant que telle, parce qu'elle n'est en aucune façon spécifique.

Il reste que, dans les années 1880, ce sont des philosophes qui vont se poser en spécialistes de la pédagogie. Ce sont des philosophes qui réduisent la pédagogie à la psychologie de l'éducation, et ce dans le giron de la philosophie, alors que la psychologie va au même moment commencer à s'autonomiser (c'est en 1889 qu'est fondé à l'École des hautes études à Paris le «laboratoire de psychologie»). Ils ont pour nom Compayré, Pécaut, Gréard, Marion, Buisson, Thamin, Dumesnil, Janet. Malgré les nuances, la tentative dominante sera celle-ci : réduire la pédagogie à une science de l'éducation en tant que psychologie appliquée, au sein de la philosophie. Telle est la conception qui va devenir prégnante avant le tournant du siècle, à tel point que la psychologie appliquée à l'éducation sera mise au programme des Écoles normales primaires et supérieures en 1881. Ce n'est qu'en 1920 que la sociologie s'ajoutera au programme, mais cette fois la philosophie sera souterrainement menacée, car la sociologie prétend, elle aussi, révéler les fins de l'éducation. Notons cependant que ces philosophes ne produisent pas de philosophie de l'éducation à proprement parler, ils ne sont pas des philosophes de l'éducation, mais des professeurs de pédagogie ou de science de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, la pédagogie devient science parce qu'elle se résout, se dissout en savoir psychologique appliqué. La philosophie classique nourrira la psychologie expérimentale et en fait la pédagogie expérimentale de Binet, Claparède, Buyse ou Aurélien Fabre. Grâce à la philosophie, la pédagogie meurt, la science puis les sciences de l'éducation naissent. Durkheim avait eu beau, dès 1911, prévenir que la pédagogie était une théorie pratique, rien n'y a fait ; la pédagogie a été réduite à une pratique d'application d'une théorie scientifique externe. Il est vrai que Durkheim aura plus que tendance à opérer la même démarche, au profit, cette fois, de la sociologie.

Bref, il apparaît que, pour les philosophes en éducation de 1880, la science de l'éducation est donnée comme l'apogée de la philosophie de l'éducation par le truchement de la psychologie scientifique. Il semble bien cependant que ceci soit resté plus une intention qu'une réalité, si l'on suit les analyses de Gautherin. Celle-ci a montré que la science de l'éducation universitaire est restée une science principalement spéculative, éloignée de toute préoccupation empirique. Les professeurs de science de l'éducation se sont posés en théoriciens et non en experts de l'éducation. Ils produisaient des théories générales de l'éducation à qui on reprochait l'inutilité de leur pédagogie. Ils remplirent leur mission : «justifier une politique». Professeurs de science de l'éducation et de pédagogie, les philosophes ont ainsi pu s'inscrire institutionnellement comme les spécialistes de la pédagogie, au nom de la psychologie, sans se vouloir pour autant philosophes de l'éducation à proprement parler.

Le moment où Joseph Leif inscrit les philosophes comme formateurs privilégiés des maîtres du primaire

C'est donc tout à fait légitimement (c'est-à-dire en cultivant ces ambiguïtés), si l'on peut dire, que les professeurs de philosophie sont devenus en 1947 des professeurs de psychopédagogie chargés d'enseigner dans les Écoles normales à la fois la pédagogie générale, la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant et l'anthropologie sociale. Seulement ce baptême de possession reconnue de la pédagogie va se lézarder peu après : la psychologie va quitter les eaux de la philosophie et se constituer en secteur indépendant qui, certes, ne récusé pas ses origines, mais qui tient tout de même à mettre plus que des distances. La psychologie de l'enfant s'épanouit, accompagnée dans une moindre mesure par la psychologie de l'éducation.

Que devient la pédagogie dans tout cela ? Va-t-elle passer corps et biens à la psychologie, au nom de la science, et échapper ainsi à la philosophie ? Pas du tout. La philosophie, en tant qu'institution, va continuer à se donner comme le référent de la pédagogie, elle va accaparer la pédagogie et la réduire à elle. Pour preuve, on se reportera à la réforme introduite par Joseph Leif en 1969 (soit deux ans après la création des premiers cursus de sciences de l'éducation) dans les Écoles normales ; on confiera de nouveau aux philosophes la pédagogie générale et on retrouvera la tradition de l'histoire des doctrines de l'éducation. La psychologie n'est pas absente, mais elle participe d'un ensemble plus vaste qui fait de la philosophie de l'éducation la spécialiste des généralités et qui continue à justifier la place des philosophes dans les lieux de formation pédagogique initiale. Quand les généralités deviendront à leur tour vraiment trop générales et quand surtout il apparaîtra que les savoirs de sciences de l'éducation se réfèrent de plus en plus à des disciplines typées, reconnues et indépendantes (psychologie, sociologie, histoire, économie, etc.), les généralités s'affineront et la philosophie de l'éducation (en tant que contenu) se repliera sur un noyau dur, qu'elle nommera le plus souvent étude des buts et des fins de ces moyens qui constituent la pédagogie. Moyen de dire que l'essentiel, le sens, doit présider à la mise en œuvre, même si par ailleurs ces moyens pédagogiques vont continuer à aller chercher des justifications dans les sciences humaines. N'est-ce pas encore un moyen de tenir les sciences, même si on n'assimile plus la philosophie aux sciences ? Le principal, c'est que la pédagogie, elle, reste sous contrôle, mais cette fois elle a deux mentors, la philosophie d'une part, les sciences de l'éducation d'autre part, ces dernières ayant été induites par la première. Autrement dit, les philosophes s'installent comme les spécialistes de la formation des maîtres du primaire autour de la psychopédagogie. Ce qui est d'ailleurs très frappant, c'est que, pendant longtemps, alors que les philosophes sont nombreux sur ces postes dans les Écoles normales, ils ne produiront pratiquement rien en philosophie de l'éducation.

En fait, on ne sait pas grand chose sur cette période et concernant ces philosophes. On peut rêver d'une thèse sur le sujet. Et notamment d'une thèse sur celui qui me semble au cœur de cette inscription des philosophes dans la poursuite de la tradition républicaine pour les considérer avant tout comme des spécialistes de

la pédagogie, Joseph Leif, qui a été philosophe, inspecteur de philosophie, inspecteur d'académie avant d'être inspecteur général de l'instruction publique. Comment conçoit-il ces philosophes ? Comme des professeurs de pédagogie. Le sont-ils encore au nom de la science de l'éducation ? On peut en douter, d'autant que les sciences de l'éducation existent désormais à l'université. Qu'est-ce que Leif attend des philosophes en École normale ? Certainement de changer la pédagogie des maîtres dans un sens rénovateur.

Leif lui-même est un novateur engagé. Il participe fortement à la réforme des collèges de 1963 où l'on voit Jean Capelle créer les collèges d'enseignement secondaire avec, notamment, les classes de transition pour les élèves de sixième qui auraient trop de difficultés à suivre un cycle moderne ou classique. Joseph Leif sera, avec Maurice Rouchette, l'un des deux inspecteurs généraux qui piloteront la rénovation pédagogique de l'école primaire à partir de 1964. Leif semble avoir trois cordes à son arc. En premier lieu, il produit de nombreux manuels scolaires, toujours en duo, pour le collège, chez Nathan et Delagrave. Il se fait une spécialité des manuels d'instruction civique (la commune en 1962 avec Rustin ; le département en 1962 avec Rustin ; l'organisation économique et sociale en 1963 avec Richard ; la vie administrative et l'effort français en 1963 avec Grimal ; la vie politique en 1963 avec Joxe ; la France et l'Europe dans le monde en 1965 avec Grimal ; l'initiation à la vie active en 1970 avec Valot ; les travaux pratiques en 1977 avec Taguel, etc.). Mais il faut aussi ajouter des manuels de calcul, de leçons de choses et de sciences (1958 avec Dézaly), d'histoire et géographie (1957 avec Rustin), de français (1962 avec Vérel), etc. Bref, on peut dire que notre inspecteur tient une place considérable dans la production des manuels scolaires, principalement en sixième et en cinquième.

La deuxième corde à son arc se nomme psychologie. Leif y fait des incursions, notamment en proposant en 1976, avec un adepte de la non-directivité, Lucien Brunelle, *Le jeu pour le jeu*, après avoir publié à partir de 1965 *Psychologie et éducation* en quatre tomes (*L'enfant ; L'adolescent ; La psychométrie ; Les textes*) (avec Delay, puis Juif). Mais l'aspect le plus intéressant pour nous est le troisième aspect, soit la pédagogie. Leif, là encore, y règne en maître, au moins sur le plan de l'édition. Outre quatre ouvrages de *Pédagogie spéciale* (1957) consacrés en fait aux contenus disciplinaires et un ouvrage intitulé *Esprit et évolution des civilisations* en 1950, notre inspecteur publie une *Histoire des institutions scolaires* en 1964 (avec Rustin), une *Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices* en 1966 (toujours avec Rustin), une *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques* en 1954 et 1965 (encore avec Rustin) et enfin *Les doctrines pédagogiques par les textes* en 1966 (avec Biancheri). Il poursuit en 1978 par *Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?*, en 1979 par la *Formation des enseignants*, en 1980 par *Problèmes de psycho-pédagogie*, avant de titrer en 1970 (puis en 1999) une *Philosophie de l'éducation* en quatre tomes qui est en fait la reprise de ses ouvrages antérieurs (*Pédagogie générale ; Inspirations et tendances ; Doctrines pédagogiques*).

De ce catalogue tout à fait impressionnant, ne retenons que trois choses autour des ouvrages de pédagogie générale. En premier, Leif conforte les professeurs de

philosophie en tant que professeurs de pédagogie dans les Écoles normales. En deuxième, il fournit à ces professeurs des manuels de pédagogie, qui répondent en fait point par point au programme des Écoles normales publié le 15 novembre 1947, notamment sur l'histoire des doctrines pédagogiques. En troisième, tardivement, cette pédagogie générale va être baptisée philosophie de l'éducation, sans que rien ne change fondamentalement. Sur le plan des contenus, Leif dispense, d'une part, une histoire des idées éducatives de l'Antiquité au XX^e siècle (sous la rubrique « sens de l'éducation ») et, d'autre part, une présentation des méthodes pédagogiques axée sur la supériorité des méthodes actives. Il conforte ainsi la tradition qui institue les philosophes en tant que professeurs rénovateurs de pédagogie pour les maîtres du primaire. Il ne suscite pas à proprement parler de philosophes de l'éducation, mais il maintient le réservoir de ceux qui devront ensuite le devenir, quand les véritables philosophes de l'éducation seront effectivement apparus.

L'institutionnalisation des sciences de l'éducation provoque la naissance des philosophes de l'éducation

C'est donc en 1967 que débarquent les trois *Pilgrim Fathers* des sciences de l'éducation : Jean Chateau à Bordeaux, Maurice Debesse à la Sorbonne et Gaston Mialaret à Caen instituent les sciences de l'éducation. D'où viennent-ils ? De la psychologie tous les trois, d'une psychologie qui se veut expérimentale, tournée vers la pédagogie, proche de l'éducation nouvelle. Que pensent-ils de la philosophie ? Sans doute qu'il est nécessaire de la dépasser pour parvenir à une connaissance rationnelle, scientifique et fondée. Que pensent-ils de la pédagogie ? Sans doute que le temps est venu de l'arracher aux généralités philosophiques pour l'arrimer aux connaissances démontrées de la recherche en psychologie. Rappelons cette première phrase écrite par Jean Chateau, qui se présente comme « Professeur de pédagogie à la Faculté des Lettres de Bordeaux », dans le premier article du premier numéro de la *Revue française de pédagogie* :

Toujours nous nous heurtons au manque de critères solides. La seule pédagogie reste ici impuissante... Il nous faut donc tourner vers la psychologie... elle seule peut fournir les bases d'une pédagogie valable... Sans suffisante psychologie, je ne peux qu'errer au hasard... Psychologie d'abord, pédagogie ensuite, telle est donc la règle logique⁹.

Quoi qu'il en soit, une fois passés en sciences de l'éducation, nos fondateurs vont se considérer fort logiquement comme des psychologues de l'éducation. Et ils vont accueillir, pour renforcer leurs équipes d'enseignants à l'université, des philosophes qui, eux, vont pouvoir alors se dire philosophes de l'éducation. On voit ainsi

9. Chateau 1967, 10.

apparaître des philosophes patentés de l'éducation qui n'auront plus à se dire pédagogues (d'autant que les psychologues, eux, veulent contrôler la pédagogie). Des philosophes qui vont devoir faire de la philosophie de l'éducation. Des spécialistes en sciences de l'éducation dont l'objet central est bien l'éducation, mais à partir d'une démarche philosophique qui saura d'ailleurs tout de suite s'inscrire contre le « tout scientifique » des pères fondateurs.

Au trio des pères fondateurs des sciences de l'éducation, on peut ainsi ajouter le quatuor des premiers philosophes de l'éducation en titre. Il s'agit de Georges Snyders à la Sorbonne, d'Olivier Reboul à Strasbourg, de Guy Avanzini à Lyon et de Daniel Hameline à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris. Leurs histoires ne sont pas semblables bien entendu, mais ils vont représenter la première vague des philosophes de l'éducation, capables même de créer les sciences de l'éducation dans leur université (Avanzini à Lyon et Reboul à Strasbourg). Le plus emblématique d'entre eux est sans doute Snyders, dans la mesure où sa thèse, dès 1965, est consacrée à la pédagogie des XVII^e et XVIII^e siècles et où il participera très activement à la vie des sciences de l'éducation. Curieusement, il commencera par enseigner la psychologie de l'enfant à la création de la licence de psychologie à Nancy, avant d'être recruté à la Sorbonne par Debesse (contre Ulmann d'ailleurs) pour y enseigner la psychologie en sciences de l'éducation puis la philosophie. Reboul, après sa thèse sur Alain, aura l'audace, de son côté, de faire fonctionner son poste de philosophie principalement en sciences de l'éducation, poste de philosophie de l'éducation qui sera ensuite perdu au profit de la philosophie du langage. Quant à Avanzini et Hameline, ils seront bien sur une optique philosophique, tout en gardant pendant un certain temps des attaches du côté de la psychologie (cf. leurs thèses : sur Binet pour Avanzini et sur le rapport au savoir d'un point de vue psychanalytique pour Hameline).

Ce quatuor se verra rejoint au fur et à mesure par d'autres philosophes de l'éducation en poste en sciences de l'éducation : Fumat à Montpellier, Hannoun à Dijon, Natanson à Rouen, Soëtard à Lille. On peut aussi y adjoindre Ardoïno à Caen et sans doute bien d'autres. Qu'est-ce qui les caractérise ? Ils se réclament de la philosophie et de ses références historiques ; autrement dit, ils ont à cœur de montrer qu'ils connaissent leurs classiques. Pour autant, s'ils donnent des gages à la philosophie classique de l'éducation, ils se comportent comme des modernes, des contemporains, et non comme des historiens de la philosophie ou de la philosophie de l'éducation ou des doctrines pédagogiques. Par contre, ils prennent en compte les autres disciplines des sciences de l'éducation (psychologie, psychanalyse, sociologie, histoire), soit en tant qu'objets de réflexion, soit dans leurs propres démarches de chercheurs. Ils n'hésitent pas à nourrir les débats sur la spécificité et l'épistémologie des sciences de l'éducation. Ce sont avant tout des philosophes qui se veulent professeurs de sciences de l'éducation. Voilà, les philosophes de l'éducation sont nés et installés en sciences de l'éducation. Ils vont pouvoir notamment accueillir le réservoir des philosophes en École normale, enfants et petits-enfants de Leif, pour leur permettre de faire des thèses de philosophie de l'éducation, lorsque ces derniers soit vont estimer que cela leur serait intellectuellement profitable, soit vont comprendre qu'ils ne peuvent pas faire

l'économie institutionnelle de la thèse (à la création des IUFM plus particulièrement). Une étude serait à mener sur ces professeurs de philosophie en École normale, pour saisir leur évolution sur ce point (sachant que les uns se sont tournés vers des thèses de philosophie, d'autres vers des thèses en sciences de l'éducation, sans pour autant qu'il s'agisse de philosophie de l'éducation).

Aujourd'hui, installée, la philosophie de l'éducation est parcourue de tensions

Actuellement, le nombre de ceux qui se réclament de la philosophie de l'éducation est impressionnant. La liste des publications établie par Anne-Marie Drouin en témoigne suffisamment. Qui plus est, le milieu s'organise autour de colloques, de revues (*Penser l'éducation*, *Le Télémaque*) et d'associations (AECSE de façon globale et SOPPHIED de manière spécifique). Pour autant, si l'on regarde ceux qui se revendiquent de la philosophie de l'éducation et leurs publications, il faut bien dire que la définition est large, sinon lâche. L'épuration est certes impossible à concevoir, même si on constate un certain affadissement de la définition par rapport aux fondateurs. En même temps on voit bien que, pour certains, il suffit d'avoir fait de la philosophie pour estimer qu'on le reste, même si on est devenu psychologue, sociologue ou historien. Quoi qu'il en soit, institutionnellement, les philosophes de l'éducation en France relèvent soit des départements universitaires de sciences de l'éducation soit des IUFM. Il ne serait pas faux d'avancer que la domination des départements est réelle. Il suffit de considérer le bureau et le comité fondateur de l'association SOPPHIED pour s'en persuader. Il y aurait là à la fois une logique du respect de la naissance des philosophes de l'éducation et un renversement symbolique de la tradition des philosophes professeurs de pédagogie. Il est bien entendu difficile d'avancer des éléments fiables sur les philosophes de l'éducation aujourd'hui. Je ne veux, pour ma part, qu'esquisser quelques tensions qui parcourent le champ.

La première est inscrite dans l'histoire des philosophes de l'éducation. Sont-ils d'abord philosophes ou d'abord en sciences de l'éducation ? Ne seraient-ils pas mieux en philosophie, tout compte fait ? N'est-ce pas leur milieu naturel, qui pourrait leur pardonner leur dérive institutionnelle ? La consécration ne serait-elle pas dans la reconnaissance des « vrais » philosophes ? Après tout, ils ont bien un objet justificatif historique donné, la tradition philosophique en éducation, appuyée sur la déférence de la philosophie générale des philosophes.

La deuxième tourne autour de la pédagogie. Les philosophes ne peuvent plus se prétendre spécialistes de la pédagogie. D'autant que les sciences de l'éducation d'une part se sont emparées de l'objet (au besoin pour le réduire) et que la philosophie d'autre part s'ingénie à en faire son repoussoir (au besoin dans la caricature). Il est donc devenu difficile de se dire à la fois pédagogue et philosophe. Et pourtant, ne serait-ce qu'en raison du long compagnonnage entre les deux domaines, les philosophes de l'éducation ne peuvent récuser cet ancrage pédagogique et sa réalité.

La troisième tension relève d'un écartèlement de fait dans la production des savoirs. Le philosophe de l'éducation est tributaire d'un côté du secteur de la philosophie en tant que lieu de production renouvelée des savoirs philosophiques et d'un autre côté du secteur des sciences de l'éducation en tant que lieu de production effectif des savoirs de philosophie de l'éducation. Condamné au nomadisme, le philosophe de l'éducation se voudrait parfois sédentaire.

La quatrième vient de la différence entre les savoirs élaborés par les philosophes de l'éducation d'une part et les savoirs des autres disciplines classiques des sciences de l'éducation, disciplines qui, elles, de plus, peuvent se dire vraiment scientifiques et qui ne vont pas manquer de se poser comme justifiées et dominantes, et d'être resenties comme hégémoniques et suffisantes.

La cinquième s'adresse plus spécifiquement à l'histoire. Une des traditions de la philosophie de l'éducation (et on a vu historiquement pourquoi) a toujours été l'histoire des conceptions pédagogiques. Il est donc logique que bien des philosophes de l'éducation se soient empressés de s'inscrire dans cette tradition. Seulement les règles du jeu tendent à se modifier, d'une part parce que les règles de la méthode historique s'imposent de plus en plus, d'autre part parce que l'objet histoire des idées pédagogiques est fortement revendiqué par des historiens patentés (à l'intérieur ou à l'extérieur des sciences de l'éducation).

La sixième tension est épistémologiquement plus lourde. Les positivistes en sciences de l'éducation continuent à voir dans la philosophie et sa démarche en sciences de l'éducation un reste malheureux à éliminer, ne serait-ce que pour garantir l'image de scientificité de la section sciences de l'éducation. En réponse, les philosophes de l'éducation se donnent aussi comme rôle de diminuer et de relativiser l'aspect « science » dans la démarche et le contenu des recherches et des savoirs en éducation.

La septième tient à la composition interne des philosophes de l'éducation. La plupart des philosophes de l'éducation ne sont pas purs, au sens où ils sont philosophes et autre chose : psychologues, historiens des idées, épistémologues, pédagogues... Le philosophe de l'éducation est un penseur « biface ». Cet aspect, en même temps, lui donne une crédibilité (il a un « objet »), comme si la pensée « pure » en éducation risquait d'être trop éthérée et peu crédible. En même temps, cet aspect biface le menace dans la reconnaissance de son être (ce n'est pas un vrai philosophe...). Tant et si bien qu'on se demande si chacune de ses faces est un *hobby* ou une essence. C'est aussi ce qui autorise indûment les non-philosophes ou les anciens philosophes, devenus historiens, psychologues ou sociologues, à estimer qu'ils peuvent prétendre être encore philosophes en éducation.

Faut-il s'alarmer outre mesure de ces tensions ? Non, puisqu'elles sont constitutives de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation. D'une certaine manière, ces tensions nourrissent l'existence et la vitalité de la philosophie de l'éducation. Qui s'en plaindrait ? Certainement pas moi. Je suis heureux de constater que la vie de la philosophie de l'éducation est bel et bien au sein des sciences de l'éducation (au moins *de facto*, sinon *de jure*). Et je plains beaucoup mes collègues historiens, psychologues et sociologues de devoir

se poser ainsi tragiquement la question du rapport avec leur discipline éponyme, car ils vivent toujours sous la menace de devoir estimer que le « vrai » savoir légitime se construit en dehors d'eux. Les philosophes de l'éducation, eux, sont beaucoup moins en mesure d'être complexés : n'ayant pas de véritable concurrence, ils n'ont qu'à défendre le statut de la philosophie de l'éducation, aussi bien en interne, par rapport aux autres domaines des sciences de l'éducation, qu'en externe par rapport à la philosophie.

Juste retour des choses et clin d'œil de l'histoire : ce sont des philosophes qui ont généré la, puis les sciences de l'éducation ; et ce sont les sciences de l'éducation qui, à leur tour, ont généré les philosophes de l'éducation. J'ai donc essayé de vous montrer que les philosophes de l'éducation sont nés véritablement à la naissance des sciences de l'éducation. La première génération, celle de la création, a pris sa retraite dans les années 1990. La seconde génération, celle de l'extension, s'est retirée officiellement dans les années 2000. La troisième génération, la mienne, celle de l'organisation et de l'installation, constituera les retraités des années 2010. Il reste à souhaiter réussite et approfondissement à la quatrième génération. De manière provocatrice, je dirai, pour terminer, que les philosophes de l'éducation seront pleinement accomplis en sciences de l'éducation le jour où, sur un poste de philosophie de l'éducation, on recrutera une personne qui aura fait tout son cursus en sciences de l'éducation, sans être passée par celui de la philosophie. Alors les sciences de l'éducation seront devenues des sciences majeures, comme annoncé dans le premier colloque de Caen en octobre 1988. Mais, dans ce cas, la question des rapports avec les disciplines éponymes aura-t-elle encore un sens ?

Jean HOUSSAYE

CIVIIC

Université de Rouen

Références bibliographiques

- BAUDART A. (1991), « La *scholè* ou les dimanches de l'esprit », in *Les préaux de la République*, A. Baudart, H. Péna-Ruiz (coord.), Paris, Minerve.
- BOURGEOIS B. (1984), « L'école sans sa République ? », in *Philosophie, école, même combat*, Paris, PUF.
- CHARBONNEL N. (1988), *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang.
- CHATEAU J. (1967), « Pour une éducation scientifique », *Revue française de pédagogie*, n° 1.
- CHATELANAT G., MORO C., SAADA-ROBERT M. (dir.) (2004), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*, Berne, Peter Lang.

- COUTEL C. (dir.) (1991), *La République et l'École. Une anthologie*, Paris, Presses Pocket.
- DEBRAY R. (1991), « Éloge de nos maîtres », in *Les préaux de la République*, A. Baudart, H. Péna-Ruiz (coord.), Paris, Minerve, p. 13-24.
- DROUIN-HANS A.-M. (1998), *L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos.
- FABRE M. (2002), « Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine », in *Enseigner et libérer*, C. Gohier (dir.), Québec, Les Presses de l'université Laval.
- FINKIELKRAUT A. (1987), *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GAUCHET M. (1985), « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, n° 37.
- GAUTHERIN J. (2002), *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.
- HAMELINE D. (1993), « L'école, le professeur et le militant », in *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (dir.), Paris, ESF.
- HOUSSAYE J. (1991), « Les 105 ans des sciences de l'éducation : fin de la pédagogie ? », in *Sciences de l'éducation. Sciences majeures*, Issy-les-Moulineaux, EAP.
- HOUSSAYE J. (1999), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF.
- HOUSSAYE J., HAMELINE D., SOËTARD M., FABRE M. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- JAFFRO L., RAUZY J.-B. (1999), *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion.
- KAHN P. (2006), « La critique du "pédagogisme" ou l'invention du discours de l'autre », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 39, n° 4.
- KAHN P. (2006), « La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire », *Le Télémaque*, n° 30, p. 131-136.
- KAHN P., OUZOULIAS A., THIERRY P. (1990), *L'éducation. Approches philosophiques*, Paris, PUF.
- KAMBOUCHNER D. (2000), *Une école contre l'autre*, Paris, PUF.
- KERLAN A. (2003), *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- KINTZLER C. (1984), *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard.
- LABERTHONNIÈRE L. (1935), *Théorie de l'éducation*, Paris, Vrin.
- LEIF J., RUSTIN G. (1953), *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Paris, Delagrave.
- LEIF J., RUSTIN G. (1954), *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave.
- MARITAIN J. (1959), *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard.
- MICHÉA J.-C. (1999), *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats.

- MORANDI F. (2000), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- MUGLIONI J. (1993), *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP.
- PÉNA-RUIZ H. (1991), « Les faux-semblants du droit à la différence », in *Les préaux de la République*, A. Baudart, H. Péna-Ruiz (coord.) Paris, Minerve.
- PÉNA-RUIZ H. (2005), *Qu'est-ce que l'école ?*, Paris, Gallimard.
- RANCIÈRE J. (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- REBOUL O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- RENAULT A. (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.
- RICHÉ P., VERGER J. (2006), *Des nains sur les épaules des géants*, Paris, Tallandier.
- SERRES M. (1992), *Le tiers instruit*, Paris, Gallimard.
- ULMANN J. (1964), *La nature et l'éducation*, Paris, Vrin.
- VIEILLARD-BARON J.-L. (1994), *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte et Lavelle*, Paris, Vrin.