



**HAL**  
open science

## De l'intérêt de la philosophie analytique de l'éducation

Pierre Gégout

► **To cite this version:**

Pierre Gégout. De l'intérêt de la philosophie analytique de l'éducation : L'apport de la pensée de Louis Arnaud Reid sur les rapports entre philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation et pratiques en éducation.. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 2021, 1, pp.142-166. hal-03177931

**HAL Id: hal-03177931**

**<https://hal.science/hal-03177931>**

Submitted on 23 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ***De l'intérêt de la philosophie analytique de l'éducation :***

### ***L'apport de la pensée de Louis Arnaud Reid sur les rapports entre philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation et pratiques en éducation***

**Pierre Gégout**

Enseignant Chercheur

Docteur en Sciences de l'éducation

Chercheur associé à l'équipe Normes & Valeurs – LISEC (EA 2310)

Institut Libre de l'Education Physique Supérieur

## **Introduction : où est la philosophie analytique de l'éducation en France ?**

Cette contribution part d'un constat : celui de l'absence de la philosophie analytique dans les questions éducatives en France. Alors que la philosophie analytique est aujourd'hui incontournable et diversifiée en philosophie, alors qu'il existe de nombreux philosophes anglo-saxons de l'éducation à l'approche analytique, la majorité des références philosophiques dans le champ de la philosophie de l'éducation en France reste continentale. Ces références sont principalement composées d'auteurs classiques comme Rousseau, Kant, Condorcet ou bien d'auteurs plus récents mais tout de même à l'approche continentale<sup>1</sup> : Arendt, Foucault, Deleuze, Derrida... Si John Dewey fait exception, il reste malgré tout un philosophe non analytique. À l'inverse, les noms de Richard Stanley Peters, Paul Hirst ou bien Robert Dearden sont totalement absents dans l'espace français. Même les philosophes anglais ou américains actuels comme Harvey Siegel ou Randall Curren sont méconnus. La seule exception notable est Israel Scheffler, exception qui s'explique probablement par l'existence de traductions de trois de ses textes proposées par Michel Le Du et Roger Pouivet (Scheffler, 1998, 2003, 2011).

La raison pour laquelle ces philosophes sont si méconnus en France n'est pas mon objet ici. Ce sur quoi je voudrais davantage insister, c'est sur le fait que la philosophie analytique de l'éducation représente un continent méconnu que nous pourrions être bien inspiré d'explorer. En effet, les questions traitées par ce courant philosophique sont loin d'être étrangères aux nôtres : les valeurs en éducation, la signification des concepts « d'enseignement » ou « d'éducation », l'autorité éducative... ou bien encore le rapport entre recherche scientifique en éducation et pratique d'éducation. Certains textes ou auteurs pourraient donc venir nourrir notre réflexion et l'étendre vers des perspectives encore inconnues ou marginales. Mais l'autre avantage, à mon sens important, que nous pourrions retenir de ces auteurs, c'est sans aucun doute la rigueur argumentative et conceptuelle qui les caractérise. C'est aussi la clarté dans l'expression et l'accent mis sur l'argumentation. Si l'on souhaite faire en sorte que la philosophie de l'éducation éclaire ou irrigue les réflexions éducatives, pédagogiques voire didactiques, le moins que l'on puisse espérer est que celle-ci soit claire et convaincante, c'est-à-dire conceptuellement précise et solidement argumentée.

---

1 Pour une comparaison entre philosophie analytique et philosophie continentale, voir Pouivet (2008).

Dans ce qui va suivre, je souhaiterais illustrer la manière dont des auteurs anglo-saxons inconnus en France pourraient bel et bien nous aider à penser. Plus précisément, je présenterai comment le philosophe anglais Louis Arnaud Reid, peut contribuer à répondre à la question du rapport entre science et éducation, entre théories scientifiques et pratique éducative ou encore de l'applicationnisme en éducation. L'article auquel je me référerai tout au long de ce texte n'a pas été traduit en français. Il est intitulé « *Philosophy and the theory and practice of education* », que l'on pourrait traduire par « *La philosophie et la théorie et la pratique en éducation* ». Son objet, comme on le verra, est d'interroger les rapports entre la philosophie, les différentes théories (scientifiques ou non, mais non philosophiques) en éducation, et les pratiques en éducation. Reid souhaite non seulement proposer de distinguer ces trois domaines mais également montrer que leurs relations ne vont pas de soi, que tous ont une fonction particulière et donc, qu'on ne peut aisément réduire l'un à l'autre. Ce travail me semble particulièrement précieux lorsque l'on s'interroge sur les rapports entre les sciences ou disciplines touchant à l'éducation (ce que Reid nommerait « *educational theory* ») et la pratique éducative (« *educational practice* »). Il me semble également pertinent dans la mesure où il propose de donner une place à un troisième domaine, aujourd'hui marginalisé : la philosophie de l'éducation.

## **Présentation générale**

### **Quelques mots sur Reid**

Avant d'en venir à l'article proprement dit, je souhaiterais dire deux mots de son auteur, Louis Arnaud Reid.

Reid est un philosophe anglais né en 1895 et mort en 1986. Ses travaux ont porté principalement sur trois domaines : l'éducation, l'épistémologie (et notamment la question de la perception) et l'esthétique. C'est d'ailleurs avant tout grâce à ces deux derniers champs d'investigation qu'il est le plus connu. L'éducation est cependant un pan important de son travail. En 1942, il est nommé à la Chaire de philosophie de l'éducation à l'Institution d'Éducation appartenant à l'Université de Londres. Il y restera jusqu'en 1962. Le successeur de Reid à cette chaire n'est autre que Richard Stanley Peters. Ce point est important car Richard Stanley Peters peut être tenu, avec son collègue Paul Hirst, comme le fondateur du courant analytique en philosophie de l'éducation.

On peut donc concevoir Reid comme étant un philosophe assurant une sorte de transition entre une philosophie de l'éducation « traditionnelle » mais emprunte du style anglais, et le style particulier de la philosophie analytique. Sans être complètement analytique, le travail de Reid reste donc tout de même typiquement anglo-saxon et le soin tout particulier qu'il apporte à distinguer philosophie, théorie éducative et pratique éducative en témoigne.

### **L'article « *Philosophy and the theory and practice of education* »**

L'article au cœur de cette contribution est paru dans l'ouvrage collectif intitulé *Philosophical analysis in education*. Cet ouvrage, édité par Reginald Archambault (philosophe américain de l'éducation des années 60-70), et paru pour la première fois en 1965, rassemble les contributions d'autres grands noms de la philosophie anglaise et américaine de l'éducation des années 60 : d'abord les fameux Richard Peters et Paul Hirst mais également Leslie Perry (qui a fait sa thèse avec Karl

Popper) ou Ronald F. Atkinson, l'un des protagonistes des discussions intenses et toujours vivaces portant sur la différence entre éducation et endoctrinement<sup>2</sup>.

L'article de Reid ouvre la première partie de l'ouvrage collectif intitulée « *The nature and function of educational theory* ». Accompagné de l'article d'Edward Best, cette partie se consacre à l'analyse des rapports entre les discours sur l'éducation (qu'ils soient philosophiques, scientifiques ou autres) et la pratique éducative elle-même. La question de l'application y est centrale puisqu'à l'époque comme aujourd'hui, se pose la difficile question des liens entre des théories éducatives et des pratiques éducatives : les pratiques doivent-elles être les points de départ pour l'établissement de théories ou bien, à l'inverse, sont-ce aux théories de déterminer les pratiques des enseignants ? Et lorsqu'on parle de « *théorie éducative* », que doit-on entendre par là ? Toutes les théories éducatives (pédagogiques, scientifiques, philosophiques, de sens commun...) ont-elles le même rapport à la pratique ? Si non qu'est-ce qui les différencie ?

L'objet de l'article de Louis Arnaud Reid est d'interroger plus spécifiquement le lien « descendant » de la théorie de l'éducation vers la pratique éducative. On peut résumer le cœur de sa contribution dans la thèse suivante : *l'enseignement ne peut pas se réduire à l'application d'une théorie éducative*. Or, cette thèse, que je nommerai thèse anti-réductionniste, me semble particulièrement précieuse aujourd'hui, dans un contexte politique de réforme de l'éducation, de l'école et du métier d'enseignant qui souhaiterait faire des enseignants davantage des exécutants de principes et de méthodes pédagogiques préparées par des « experts », plutôt que des créateurs, inventeurs ou ingénieurs de dispositifs et de pratiques didactiques et pédagogiques. Si Reid a raison, alors toute entreprise visant à davantage contrôler le corps professoral dans sa liberté pédagogique par l'injonction à l'application de méthodes « déduites » de théories scientifiques (en rapport avec l'éducation) est une entreprise qui porte atteinte à l'enseignement lui-même.

L'autre aspect important de cet article et la réflexion engagée par Reid sur la place de la philosophie de l'éducation. Si les théories de l'éducation, même scientifiques, ne sont pas suffisantes pour construire un enseignement concret, cela est encore plus vrai pour les philosophies de l'éducation. Dès lors se pose la question de la place et de la pertinence de la philosophie de l'éducation dans la formation et la vie ordinaire du professionnel de l'éducation.

## **Que faut-il entendre par « théorie éducative » ?**

Le propos central de Reid consiste donc à examiner les liens qui unissent deux domaines de connaissance : la théorie éducative et la pratique éducative. Mais que faut-il entendre par ce premier terme ? Reid en distingue trois acceptions :

1. La théorie éducative *au sens large* englobe l'ensemble des discours portant sur l'éducation. Il s'agit donc d'un corps de connaissances, d'idées, de perspectives, parfois contradictoires mais qui ont toutes en commun de se rapporter à l'éducation. Il peut donc s'agir de discours profanes, naïfs ou, au contraire, de discours plus experts. Les perspectives peuvent être aussi très différentes : scientifiques (psychologie, sociologie, histoire...), pédagogiques, philosophiques... Il s'agit donc, à ce niveau, d'un ensemble très hétéroclite, aux objectifs différents dont la tendance naturelle commune est cependant de prendre de la distance avec la pratique éducative (pour l'analyser, l'étudier) mais qui vise, *in fine*, à découvrir et construire des idées ayant des conséquences pratiques pour l'éducation.

---

2 On trouve trace de ces discussions dans l'ouvrage collectif relativement récent dirigé par le philosophe américain Harvey Siegel (2009).

2. La théorie éducative au sens plus *scientifique* concerne davantage les discours dits « scientifiques » en rapport avec l'éducation : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation... Ces discours ont la particularité de proposer un regard particulier (scientifique) sur l'éducation. La particularité est ici qu'ils instituent à la fois une forme de distance avec la pratique éducative (puisqu'ils doivent étudier donc mettre à distance le fait éducatif lui-même) mais que leur prétention reste tout de même liée à la pratique éducative. Il s'agit en effet, en retour, de prodiguer des conseils, des principes censés permettre d'améliorer la pratique éducative sur des bases scientifiques.
3. Enfin la théorie éducative peut désigner les discours plus particulièrement *philosophiques* à l'égard de l'éducation. La philosophie de l'éducation ne se situe néanmoins pas sur le même plan que les sciences de l'éducation dans la mesure où ces sciences font elles-mêmes partie de l'objet de la philosophie de l'éducation. Autrement dit, la théorie philosophique de l'éducation ne s'intéresse pas uniquement, contrairement aux sciences, à tel ou tel aspect de l'éducation, mais également aux discours scientifiques de l'éducation. C'est donc un discours de troisième ordre sur l'éducation : le premier étant le discours à même la pratique, le second étant le discours scientifique sur l'éducation, le troisième étant le discours sur les discours sur l'éducation.

Pour Reid, la relation entre les différentes théories éducatives et la pratique éducative elle-même n'est pas toujours la même, même si l'objectif général, lui, reste sensiblement identique : parvenir à établir des thèses, des idées, des principes venant réformer et améliorer la pratique éducative. La raison pour laquelle tous ces discours n'ont pas le même rapport à la pratique tient dans la distance de plus en plus importante qui s'établit au fur et à mesure que ces discours s'abstraient de la pratique. Ainsi, le discours pédagogique ou didactique est-il un discours dont les conséquences pratiques sont assez évidentes. Mais lorsqu'on arrive aux sciences et, *a fortiori*, à la philosophie, le lien unifiant théorie éducative et pratique éducative devient franchement flou.

À ce titre, le cas de la philosophie de l'éducation est particulièrement ardu. De manière générale, la philosophie vise à découvrir, à mettre à jour et à critiquer les présupposés ou les prémisses cachées d'un discours, d'une théorie etc. Par exemple, elle examine les assomptions des disciplines scientifiques comme la psychologie ou la sociologie qui ne sont pas, elles, l'objet de ces sciences (par exemple, la théorie de l'esprit que présuppose les travaux de psychologie ou celle de l'individu en sociologie). Pour ce faire, la philosophie examine les idées présentées, le langage employé ou utilise l'analyse conceptuelle. Elle est ainsi capable de formuler des critiques non-scientifiques face aux sciences, des critiques davantage épistémologiques ou axiologiques, critiques que les sciences elles-mêmes ne prennent pas en charge dans la mesure où elles ont besoin de ces postulats épistémologiques et axiologiques pour fonctionner. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, la philosophie permet d'exercer un regard critique et d'approfondir les apports des différents discours scientifiques ou pédagogiques. L'objectif de la philosophie n'est certes pas de détruire ou de minimiser les apports de ces disciplines mais plutôt d'en montrer les limites et de souligner ce que ces disciplines, de par leur nature scientifique, peuvent et ne peuvent pas prendre en considération.

Si les sciences de l'éducation peuvent donc bien venir étayer et nourrir la réflexion du praticien, il reste que sans philosophie, le risque est grand que ce dernier n'envisage ces apports que dans un aspect instrumental naïf : cette théorie scientifique affirme que telle méthode de lecture est plus efficace, je dois donc l'employer, appliquer cette méthode dans ma classe. Or, pour Reid, là se cache un problème de taille : celui de l'application.

## Le problème de l'applicationnisme

L'applicationnisme est l'idée selon laquelle une pratique doit être le reflet fidèle, dans la pratique, d'une théorie. Pour l'applicationnisme, la théorie doit se traduire dans la pratique et la pratique doit correspondre à la théorie. Précisons que l'applicationnisme strict envisage la pratique comme le reflet exact de la théorie. En effet, toute pratique non prévue par la théorie viendrait alors opérer une modification de la théorie en ceci que la pratique n'en serait dès lors plus la parfaite correspondance. On ne pourrait alors plus parler « d'application » au strict sens du terme.

En éducation, l'applicationnisme est la thèse selon laquelle la pratique éducative ou enseignante doit être déduite des travaux scientifiques ou, plus largement, des théories éducation. Ainsi, si une théorie (scientifique) affirme que X est bon pour l'éducation, alors je dois en déduire une pratique qui permet de produire pratiquement X. Avec un applicationnisme strict, l'ensemble de la pratique éducative doit correspondre à un ensemble de règles, de principes, d'idées, d'affirmations théoriques et/ou scientifiquement découvertes. La conséquence immédiate de ce genre d'applicationnisme est de faire de l'enseignant une personne qui a la charge de faire s'incarner ces principes dans sa pratique éducative.

Bien que le texte de Reid ait plus de cinquante ans, il me semble que le problème de l'applicationnisme est encore bien vivace aujourd'hui. C'est en effet encore et toujours cette compréhension du rapport théorie/pratique (éducatives) qui prévaut actuellement. Dans un premier temps, des experts (de nos jours des psychologues cognitivistes) réalisent des découvertes sur l'apprentissage, découvertes qu'eux ou d'autres convertissent en principes éducatifs et à partir desquels, eux ou d'autres, élaborent des pratiques pédagogiques ou didactiques qui devront être appliquées en classe. Notons que ce n'est alors même plus l'enseignant qui est chargé de transposer, d'appliquer les principes scientifiques puisque des manuels et des fichiers sont désormais à sa disposition. Il n'a donc plus qu'à « appliquer l'application », c'est-à-dire suivre les instructions de progression à la lettre<sup>3</sup>.

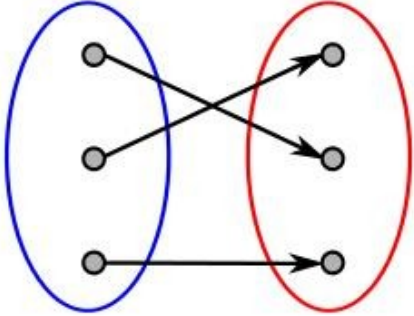
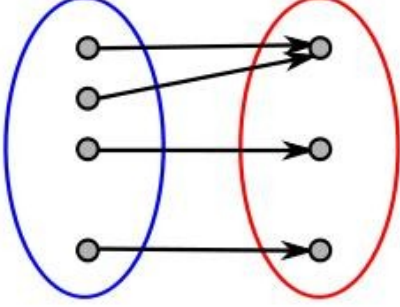
On comprend donc que l'applicationnisme, dans sa conception traditionnelle, suppose l'établissement d'un lien descendant entre la théorie et la pratique. Le problème de l'applicationnisme est alors le suivant : comment ce passage de la théorie à la pratique s'effectue-t-il ? Plus exactement, comment peut-on s'assurer qu'une pratique est bien *l'application*<sup>4</sup> d'une théorie ?

La réponse traditionnelle est assez simple : *une pratique est l'application d'une théorie si et seulement si l'ensemble des constituants de la pratique se réfère à l'ensemble des éléments de la théorie*. Dit autrement, le critère de vérification de l'application repose sur l'existence d'une règle d'association bijective (voire surjective) entre les constituants de la théorie et ceux de la pratique.

---

3 Ces instructions pouvant être contenues dans un « livre du maître » que l'enseignant est censé pouvoir suivre comme il suivrait une recette de cuisine.

4 Au sens défini plus haut.

	
<p style="text-align: center;"><i>Bijection</i></p> <p>En bleu, la théorie. En rouge, la pratique. A chaque élément de la pratique correspond un élément théorique. Les flèches représentent la ou les règles de transposition pratique.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Surjection</i></p> <p>En bleu, la théorie. En rouge, la pratique. Chaque élément pratique est déterminé par un ou plusieurs éléments théoriques. Les flèches représentent la ou les règles de transposition pratique.</p>

Or, sous l'apparente pertinence d'une telle réponse, se cachent en réalité de nombreux problèmes. Tous ne sont pas identifiés par Reid mais je propose de m'appuyer sur le problème de l'application soulevé par Reid pour les aborder<sup>5</sup>.

*Problème 1 : Que sont ces « éléments » ou ces « constituants », théoriques ou pratiques, que l'applicationnisme veut mettre en lien ?* Pour que l'application en soit vraiment une, il faut que ce qui est décrit dans la théorie se retrouve dans la pratique (voire inversement). Le problème de cette conception est qu'elle suppose l'établissement ou l'existence de constituants que l'on pourrait aisément mettre en correspondance. Par exemple, si la théorie éducative de référence affirme que l'entraînement quotidien au calcul mental est une bonne chose pour accroître la maîtrise du nombre chez l'enfant, alors toute organisation pédagogique devrait inclure des moments de calcul mental. Inversement, toute pratique pédagogique devrait pouvoir être justifiée théoriquement afin d'être « certain » de ne pas perdre de temps ou de ne pas faire quelque chose de contre-productif d'un point de vue éducatif. Il y aurait donc des éléments théoriques servant de base ou de référence à la pratique. La théorie serait alors constituée d'idées, de recommandations, de principes clairement identifiés, et la pratique, de gestes, d'actions, de manières de faire qui seraient eux aussi parfaitement clairs. L'enjeu de l'applicationnisme est alors la mise en relation de ces éléments pratiques et théoriques. Malheureusement, il n'est pas si aisé de découper, et dans la théorie, et dans la pratique, les objets à faire correspondre. Dans son travail de thèse, Régis Cantinaud (2015) a bien montré que l'action est un flux dont il est très difficile de déterminer le début et la fin ou d'isoler des constituants : où commence une action ? Quand se termine-t-elle ? Ce geste en fait-il vraiment partie ? On imagine assez mal en quoi la pratique enseignante échapperait à ce problème : ce geste fait-il partie de l'application de tel principe ? Et cette pratique recommandée, quand peut-on dire qu'elle a réellement commencé ? Mais il en va de même pour les constituants de la théorie elle-même. C'est, d'une certaine manière, ce que soutiennent, à leur façon, Quine (1956/2003) et Duhem (1906/2007) (on parle alors de la thèse Duhem-Quine ou de la thèse du holisme épistémologique). Au sein d'une théorie, les idées se croisent, se chevauchent, se mêlent,

<sup>5</sup> Les problèmes qui suivent ne sont pas ou pas tous aussi clairement explicités par Reid. L'objection principale à l'encontre de l'applicationnisme et qui parcourt sa contribution est celui que j'ai présenté ci-après sous l'intitulé « *Problème 4 : La nécessité de la créativité* ». Cependant, je souhaitais compléter cette objection par d'autres qui lui donnent davantage d'assises.

entretiennent des liens logiques. Il n'est parfois pas évident de distinguer une thèse, une idée, une hypothèse d'une autre. Pire, pour Duhem-Quine, les « éléments » d'une théorie sont intimement liés si bien qu'il n'est pas possible d'en prendre un sans prendre le tout. Plus exactement, la signification d'un « élément » (concept, thèse, hypothèse...) d'une théorie n'est accessible que par la compréhension de l'ensemble de la théorie. Dans la perspective de Willard Van Orman Quine et de Pierre Duhem, cette thèse a pour effet de contester l'idée selon laquelle une expérience empirique pourrait réfuter une hypothèse théorique précise. En effet, l'hypothèse testée étant déterminée sémantiquement et conceptuellement par un ensemble beaucoup plus vaste d'autres hypothèses, sa négation expérimentale pourrait en réalité être la négation d'une de ces hypothèses sous-jacentes. Quine parle alors de « sous-détermination de la théorie par l'expérience ». Dans la perspective qui nous occupe, nous pourrions dire qu'il y a sous-détermination de la pratique par la théorie : impossible de réellement savoir sur quel « élément théorique » nous nous appuyons pour construire une pratique. Dès lors, vouloir mettre en relation un « élément théorique » avec un « élément pratique », c'est en réalité devoir convoquer l'ensemble de la théorie pour justifier ou étayer théoriquement une pratique. En bref donc, si les composants de la théorie et de la pratique sont indéterminables comment pourra-t-on s'assurer que la correspondance terme à terme a bien eu lieu ?

*Problème 2 : Comment vérifier la validité de la correspondance terme à terme ?* En admettant que les éléments constitutifs d'une théorie et d'une pratique soient parfaitement identifiables, il resterait à régler la question de savoir comment on peut vérifier que la relation de correspondance entre eux est effective. Ce que je veux dire par là, c'est que nous ne disposons pas d'un instrument nous permettant de vérifier que la pratique que nous mettons en place *correspond bel et bien* à un ou des éléments théoriques car il faudrait déjà que nous soyons au clair ce que pourrait bien signifier cette correspondance, synonyme « d'application ». Le plus souvent, en éducation, tout ce que nous pouvons faire c'est « vérifier » que la pratique en question *ressemble bien à la représentation* de la théorie que nous avons. Il s'agit alors d'une mise en correspondance d'une « image » (celle que nous nous faisons de la théorie et de ses éventuelles répercussions pratiques) avec une autre « image » (celle que nous tirons de l'observation d'une pratique). Le critère de vérification de correspondance et donc d'application est un critère de *ressemblance* entre ce que nous imaginons pouvoir « déduire » pratiquement d'une théorie et une pratique effective : plus la pratique semblera illustrer ce que dit la théorie, plus nous aurons l'impression que celle-ci est une application correcte de celle-là. Mais une telle conception pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, qu'est-ce qui nous assure que la représentation que nous nous faisons de la théorie est correcte ? La théorie n'est pas en mesure d'intervenir, d'observer notre représentation que nous avons d'elle, ni la mise en pratique que nous voulons en faire et de nous confirmer qu'elle s'y reconnaît. Or, puisque c'est à l'aune de cette représentation que nous allons estimer que telle pratique est ou n'est pas une bonne application de la théorie, elle est fondamentale. Mais puisque la théorie ne nous dit rien d'un point de vue pratique... Il peut, en conséquence, s'en suivre trois possibilités.

1. Nous pouvons avoir une représentation de la théorie faussement correcte. Par là je veux signifier une image pratique de la théorie qui semble parfaitement l'illustrer mais qui en constitue en réalité une caricature. Prenons un exemple. Imaginons une théorie éducative T qui affirmerait l'importance du débat argumenté dans le développement de l'esprit critique (lui-même étant tenu pour éducatif). Nous pourrions avoir une représentation pratique de cette théorie dans laquelle les enfants ou élèves doivent être régulièrement mis en situation de débattre. Dans ce cadre, une éducation ou une pédagogie dans laquelle le débat serait



absent pourrait sembler contradictoire avec la théorie car elle ne *ressemblerait* pas à cette première représentation. Cependant, on pourrait faire remarquer qu'il existe certains requisits au débat argumenté, requisits qui doivent être appris. On pourrait alors imaginer qu'une bonne manière « d'appliquer » la théorie T consisterait alors, du moins dans un premier temps, à transmettre ces requisits (*e.g.* maîtriser le langage oral) selon des formes qui ne passeraient pas par le débat ou la discussion. Ainsi, ce premier temps pourrait sembler contradictoire avec T (alors qu'il en est pourtant la condition de possibilité) précisément parce que l'image immédiate que l'on peut se faire de T ne *ressemble* pas avec l'image d'une pratique pédagogique pourtant soucieuse de T. Cela signifie donc que l'application correcte d'une théorie éducative pourrait bien, paradoxalement, recourir à des moyens marginalisés voire critiqués par cette même théorie.

2. Inversement, nous pouvons avoir des représentations faussement incorrectes. Nous pouvons en effet avoir une lecture plus subtile ou médiatisée d'une théorie. Dans ce cas, nous ne prenons pas la théorie au pied de la lettre, nous nous inspirons de ses grands principes, de ses grandes recommandations mais nous n'y voyons pas une méthode et encore moins une recette pour éduquer ou enseigner. Sans doute cette perspective suppose-t-elle davantage de distance critique que la précédente. Néanmoins, un autre problème se pose alors : au nom de quoi pouvons-nous prétendre que la pratique éducative que nous constituons ainsi est une *application* de la théorie ? Qu'elle s'y réfère, qu'elle s'en inspire, certes. Mais en quoi pouvons-nous dire qu'il y a là application ? Le caractère médiatisé de notre usage de la théorie, la mêlant à certaines circonstances, à un contexte donné, à la prise en compte de divers éléments, vient altérer le lien direct de ressemblance entre notre pratique et ce que nous pourrions plus naïvement attendre d'une théorie. Pire : si « appliquer une théorie » signifie en réalité « s'en inspirer » alors on ne peut plus s'attendre à une pratique éducative univoque à partir d'une théorie. Or, l'un des objectifs de l'applicationnisme est de viser une forme d'homogénéisation des pratiques, homogénéité obtenue par référence à un cadre théorique commun. Si ce cadre est différemment interprétable, s'il est possible de s'en écarter, d'y apporter des modifications, de ne pas toujours en tenir compte, etc., l'homogénéisation espérée risque de se faire attendre... Peut-être est-ce finalement là le mieux que l'on puisse espérer. Mais ce n'est clairement pas l'attente initiale des partisans de l'applicationnisme.
3. Imaginons qu'il existe une et une seule pratique P correcte correspondant à une théorie T donnée. Imaginons également qu'un éducateur, connaissant parfaitement T soit capable de mettre P en place. Autrement dit, imaginons un cas dans lequel un éducateur a objectivement et parfaitement « appliqué » une théorie éducative, peu importe la manière dont il s'y est pris<sup>6</sup>. Il resterait la question de savoir comment des observateurs, des évaluateurs, des scientifiques ou d'autres éducateurs pourraient être certains que P est bien une application de T. Ce qui est en jeu, dans le problème de l'application, c'est donc également *le caractère social ou objectif* des règles de transposition pratique. Sans ces règles, toute application est une « application privée » : P est une application de T parce *qu'il me semble* (pour telle ou telle justification, à tort ou à raison) que c'est ce genre de pratique que T doit induire. Le problème, c'est que T ne contient pas de règles de transposition. Toute théorie scientifique éducative présente des résultats issus de diverses observations ou expérimentations. Elle dit ce qu'il se passe lorsque telle ou telle chose se produit. Elle ne dit, en revanche, ni que cela

---

6 Cela pourrait être une sorte de révélation, d'intuition inexplicable, ou de sixième sens.

est une bonne chose (cf. problème suivant), ni comment la mettre en pratique ou la reproduire dans d'autres conditions (*a fortiori*, dans des conditions non-expérimentales mais bien plutôt ordinaires). Cela ne signifie pas que c'est impossible ; cela montre juste que les règles de transpositions de T dans P ne sont pas contenues dans T. Cela montre encore qu'on peut connaître T et faire P sans vraiment être certain du rapport entre les deux. Il faut encore un troisième terme, l'ensemble R des règles de transposition, règles qui, elles, assurent qu'il y a bel et bien *application* et non juxtaposition d'une connaissance théorique de T et d'une pratique éducative P. Sans R, nous n'avons aucun moyen de nous assurer objectivement que P est une application de T. Mais puisque R n'est ni dans T ni dans P, c'est un troisième corps de connaissance qu'il faut acquérir. Ni tout à fait théorie, ni vraiment pratique, ce troisième corps de connaissances est d'une autre nature, des connaissances relevant davantage de l'ingénierie (éducative)... donc des connaissances qui laissent une place à l'interprétation, à la distance, de la souplesse relativement à une théorie donnée. En résumé sur ce point donc, retenons qu'on ne peut pas « déduire » une pratique d'une théorie et que ce seul fait suffit à rendre suspect tout à appel à chercher à tirer les conséquences éducatives d'une théorie.

*Problème 3 : La question des valeurs.* Ce problème découle du précédent. Une théorie se veut être une certaine représentation schématique d'un état de fait qui est (ex : théorie scientifique) ou qui devrait être (ex : théorie politique). Il s'agit de rendre compte d'une situation réelle ou potentielle, de la décrire, de montrer les liens et rapports entre différents éléments qui la compose. Elle présente donc toujours un état « terminé », « achevé », « complet » : ce qu'il se passe dans telle situation réelle ou ce qu'il se passerait si telle situation existait. Mais les théories ne sont pas des programmes ; elles ne disent rien sur la marche à suivre pour accéder à la situation qu'elles décrivent. Plus encore, pour certaines d'entre-elles, les théories scientifiques notamment, elles ne disent pas si la situation décrite est souhaitable. Des études scientifiques peuvent ainsi tenter de modéliser ce qu'il se passe dans une situation de famine ou de pandémie et ne pas souhaiter, heureusement, que ces situations se (re)produisent. Il y a donc un gouffre entre l'espace théorique et l'espace pratique : le gouffre des valeurs. Car ce sont au regard de valeurs que nous envisageons les situations décrites théoriquement comme souhaitables ou non. Ce sont ces valeurs qui nous poussent à tenter « d'appliquer » une théorie, c'est-à-dire à tenter de faire en sorte que la situation qu'elle décrit se produise de nouveau. Nous espérons trouver dans la théorie des leviers pour cela et nous l'espérons d'autant plus que nous accordons de la valeur à la situation visée. Mais les valeurs sont comme les règles de transpositions : elles ne sont pas contenues dans la théorie. Plus exactement, les valeurs en jeu dans la théorie ne portent pas sur leur réalisation mais sur la situation théoriquement envisagée<sup>7</sup>. Vouloir réaliser cette situation, vouloir faire en sorte que les valeurs liées théoriquement à cette situation se réalisent, c'est accorder de la valeur à ces valeurs, c'est s'appuyer sur des valeurs d'un second ordre, extérieur aux valeurs et à la situation théoriquement traitée. Cela signifie que les valeurs mobilisées pour souhaiter l'application d'une théorie ne peuvent être

---

<sup>7</sup> Car une théorie (non-scientifique notamment) pourrait bien contenir des valeurs. Pensons à des théories ou utopies politiques par exemple. Mais même dans ces cas, ces théories ne disent pas forcément si ou comment il faut les faire advenir. L'œuvre de Lénine est un bon exemple du genre de travail qu'il faut faire pour tenter d'opérationnaliser une théorie (le marxisme). En effet le marxisme, malgré toutes les valeurs sous-jacentes qui le structurent, ne se suffit pas pour se réaliser concrètement. On peut donc dire que Lénine a dû accorder plus de valeurs à certains points de la pensée de Marx (qui contenait elle-même des valeurs), valoriser certaines valeurs. Cela signifie que ce qui manque à l'application, ce ne sont pas des valeurs en général mais la valorisation de certaines valeurs présentes dans la théorie.

justifiées *par* cette théorie. Il faut donc que la volonté de transposer une théorie dans la pratique s'appuie sur des valeurs extérieures à la théorie. Pourtant, rares sont les cas où celles-ci sont explicitées. Le plus souvent, tout se passe comme si la théorie à appliquer justifiait d'elle-même sa mise en pratique. Par exemple, telle réforme sur l'enseignement de la lecture « basée » sur des travaux en sciences cognitives s'affirme comme si ces travaux eux-mêmes avaient cette fonction ou ce désir. Or, si ces travaux peuvent bien nous apprendre des choses sur les processus neuronaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture, ils ne nous disent rien de normatif et ne nous proposent pas de méthode de lecture. Dès lors, une réforme de l'enseignement de lecture qui s'appuierait sur ces travaux devrait nécessairement importer des valeurs (d'efficacité, de justice, d'économie...) étrangères à la théorie pour justifier son application. Mais faire cela, c'est réinjecter du débat voire de l'arbitraire là où la théorie, *a fortiori* scientifique, semble inciter à une forme de silence respectueux<sup>8</sup>. Ce serait alors mettre en danger un processus dont la fonction vise justement l'harmonisation rapide des pratiques. En somme donc, dans tout applicationnisme se cachent en réalité les valeurs qui « justifient » une application de la théorie. Cela signifie qu'il n'y a pas d'applicationnisme « neutre ». Le rôle du philosophe est alors justement de mettre à jour ces valeurs sous-jacentes et d'examiner leur prétention à « justifier » une application théorique.

*Problème 4 : La nécessité de la créativité.* Il ressort des trois problèmes précédents que la théorie ne suffit pas pour être appliquée et que des éléments extérieurs (*e.g.* des règles et des valeurs) à cette théorie doivent être convoqués. Celui qui « applique » est nécessairement, qu'il le veuille ou non, surtout en train de créer, d'inventer. Ce point, qui résume bien l'ensemble des difficultés mentionnées, est résumé par Reid lorsqu'il affirme que l'enseignement ne peut pas être réduit à un comportement respectant scrupuleusement des règles. Pour lui, si les théories éducatives peuvent bien guider l'action éducative, elles ne sont pas suffisantes. Une dose d'invention, de créativité doit être laissée à l'enseignant et l'application dont il pourrait être question ne saurait être l'application stricte. Plus que d'application, il conviendrait alors de parler *d'inspiration*. Voilà pourquoi Reid compare l'activité de l'enseignant avec celle de l'artiste :

L'enseignement, bien qu'il ne puisse strictement être identifié à un art, est bien une sorte d'art. Les relations que l'enseignant entretient avec la théorie et les règles du métier sont quelque peu similaires à celles que l'artiste entretient avec l'art. L'artiste qui est passé par une formation artistique systématique connaît une grande quantité de théories et de règles, et il a déjà réalisé une multitude d'exercices. Lorsqu'il est formé, chacune de ces règles et théories, sont pour ainsi dire « entrées dans son système » au point que, en un certain sens, il les « applique » toutes en même temps. Pourtant (supposons qu'il s'agisse d'un peintre), il n'est pas vrai de dire que lorsque l'artiste travaille créativement sur une nouvelle peinture, son action n'est qu'un comportement basé, régi, contrôlé par des règles, un comportement qui serait adéquat *parce qu'il se conformerait strictement à des règles*. Les règles sont certes réalisées, respectées, mais la peinture n'est pas belle, *comme* production artistique, simplement parce qu'elle se conforme à des règles [...] De manière similaire, le bon professeur, avec toutes ses connaissances théoriques et ses règles (si nécessaires et importantes) doit faire davantage que simplement « appliquer », à travers l'usage des règles, ses connaissances théoriques. Il doit se confronter, avec les règles qu'il a assimilées, à des situations de classe particulières et prendre des décisions qui sont inédites et individuelles, pratiques et non issues de l'application théorique... ce qui ressemble davantage à l'intuition artistique qu'à un comportement strictement déterminé par des règles. Il ne peut découvrir comment faire cela qu'en le faisant. [...]

(Reid, p. 21)

---

8 « Semble » car la science est par définition un lieu de débat argumenté !

Reid conclut donc ainsi :

[En résumé], si vous voulez mettre la théorie en pratique, comme nous voulons souvent le faire en éducation, il n'est pas suffisant de déduire les règles et les actions de la théorie ; la pratique implique une sorte de décision radicalement nouvelle et souvent originale. (Reid, p. 21)

On comprend alors pourquoi, pour Reid, le rapport entre les théories éducatives et les pratiques éducatives ne peut se réduire à l'application. La pratique (éducative) contient une part inéliminable de nouveauté, de créativité ne serait-ce que dans le processus même d'application. En effet, pour Reid, et cela est d'autant plus vrai en philosophie, les principes, les idées ou les slogans, comme aurait dit Scheffler (2003), peuvent trouver bien des manières de s'incarner dans la pratique. En appeler à une stricte « application » relève au mieux de l'ignorance, au pire de la destruction du métier de professeur ou d'éducateur.

Cette thèse anti-réductionniste de l'activité éducative permet en conséquence de réfuter deux types d'arguments assez fréquents en éducation :

1. La thèse selon laquelle si une théorie de l'éducation n'est pas correcte, il ne pourra s'en suivre qu'une pratique éducative tout à fait médiocre. Ce raisonnement n'est pas acceptable parce qu'en vertu du principe de non-réduction de l'activité éducative, il se pourrait bien qu'un bon éducateur, comme un enseignant, parvienne à produire un enseignement de bonne qualité en appliquant de manière plutôt lâche et intelligente des principes théoriquement faux ou incohérents. On ne peut donc pas accuser une théorie éducative de produire *ipso facto*, des pratiques d'enseignement catastrophiques.
2. La thèse inverse selon laquelle si une pratique éducative est médiocre voire mauvaise, elle est le signe de l'application d'une théorie de l'éducation tout à fait incorrecte. Pour les mêmes raisons que précédemment, on ne saurait déduire d'un ensemble de pratiques éducatives médiocres prétendant s'appuyer sur une théorie éducative précise que celle-ci se trouve alors réfutée par la pratique. Bien que cela soit possible, il est également possible que ce qui pose problème dans ces pratiques éducatives, ce ne soit pas la théorie sous-jacente mais la manière dont les principes et les idées de cette théorie ont été appliqués. Si l'application s'est faite de manière naïve et simpliste alors il est fort probable que le résultat pratique soit décevant. Mais si ces principes et idées sont repensés, intégrés intelligemment à la pratique, il est possible que celle-ci produise de très bons résultats éducatifs.

Pour conclure sur ce point, retenons que pour Reid, les sciences et théories éducatives peuvent bien nourrir la pratique. Mais ce nourrissage ne doit pas ou ne peut pas se faire sur le mode naïf de « l'application ». Ce que les théories (scientifiques) éducatives peuvent apporter au praticien, ce ne sont pas des recettes à appliquer, mais des principes, des idées générales touchant l'éducation à partir desquelles construire une pratique. Elles doivent donc constituer une base théorique de laquelle l'éducateur peut/doit s'inspirer pour créer une pratique. Cependant, en aucun cas cette pratique ne pourra être considérée comme une réelle « application » de la théorie.

## **Théorie philosophique et pratique éducative**

### **Le problème du rapport entre philosophie et pratique éducative**

Si la place des sciences en éducation semble devoir être envisagée sous la forme d'un apport à toujours intégrer de manière intelligente à sa pratique (et non à « appliquer »), le problème de la philosophie et de son rapport à la pratique n'est pas réglé. En effet, comme nous l'indiquions plus avant, les théories scientifiques en éducation entretiennent un rapport plus étroit avec la pratique que les théories philosophiques. Ceci s'explique, nous le rappelons, par le fait que la philosophie ne se contente pas d'interroger et de critiquer la pratique éducative mais également les discours qui examinent, interrogent et critiquent la pratique. Ce faisant, elle est encore plus générale. Les principes et thèses qu'elle établit alors sont, plus que ceux des sciences de l'éducation, très éloignés de l'application pratique.

Reid note que, pour de nombreux philosophes, cela n'est pas réellement un problème précisément parce qu'ils n'envisagent pas que la philosophie puisse ou doive avoir de répercussions pratiques. Pour Reid, cela n'est pas soutenable. À ses yeux, si l'analyse et le traitement gratuit et abstrait des problématiques philosophiques en éducation est une facette incontournable de la philosophie de l'éducation, aucun philosophe de l'éducation digne de ce nom ne saurait à ce point se désintéresser des conséquences pratiques qui pourraient découler<sup>9</sup> des thèses qu'il établit. Ce serait là une attitude inconséquente ne serait-ce que parce que le professeur intéressé par la philosophie pourrait bien, à la lecture de tels travaux, envisager différemment sa pratique. Qu'il le veuille ou non, le philosophe de l'éducation a « des comptes à rendre » à la pratique. Mais sa distance d'avec celle-ci rend cette relation difficile.

Une conception naïve de la place de la philosophie de l'éducation pourrait être similaire à celle que nous venons d'étudier pour les autres théories éducatives : de même que l'on pourrait envisager d'appliquer les théories scientifiques dans la pratique éducative, on pourrait envisager d'appliquer les principes philosophiques à la pratique éducative. Par exemple, on pourrait appliquer telle théorie philosophique de la connaissance en construisant une théorie de l'enseignement qui reposerait sur les mêmes conceptions de ce qu'est une connaissance. S'en suivrait alors des pratiques pédagogiques ou didactiques qui laisseraient transparaître cette conception. Plus généralement, chaque philosophie pourrait avoir sa traduction éducative : il suffirait de « déduire » des théories philosophiques, les pratiques éducatives à mettre en œuvre.

Pour Reid (et outre les problèmes que nous avons déjà mentionnés), le problème de cette conception naïve est qu'elle n'envisage le lien entre théorie philosophique et pratique éducative que comme un lien de déduction : on ne pourrait respecter une pensée philosophique qu'à la condition de *déduire* de cette pensée des pratiques effectivement éducatives. Or, selon lui, une pensée philosophique peut être respectée par des pratiques sans que celles-ci ne soient *directement déduites* de celle-là. Ainsi, par exemple, une pensée philosophique qui prétendrait que la religion est une dimension essentielle de l'éducation, n'aurait pas forcément à déboucher sur une pensée pédagogique plaçant la religion en son cœur, ni même un ensemble de pratiques éducatives tournées explicitement vers la religion (comme des cours de religion). Il existe bien des manières d'éduquer à la religion. Déduire d'une telle philosophie qu'une éducation en accord avec elle se doit de contenir des cours de religion est une déduction abusive.

Pour Reid, le problème réside dans ce qu'on entend par « déduire une pratique d'une théorie » :

---

9 Quel que soit le sens exact que l'on donne à ce terme.

Il est plutôt clair que, en un certain sens, les théories peuvent être mises en pratiques ou « appliquées » ; des règles peuvent être dérivées des théories afin de guider l'action. Par exemple, nos connaissances en psychologie concernant la mémoire peuvent nous aider à produire des règles relatives au rythme des apprentissages ; nos connaissances sur le développement mental des enfants peuvent nous guider pour déterminer le type d'aide dont ils ont besoin en fonction de leur âge, ou à décider quel genre de connaissances ou idées abstraites on peut leur enseigner. Autre exemple, les distinctions philosophiques entre liberté et discipline peuvent nous aider à éviter les confusions en termes d'objectifs dans la classe et à clarifier nos propres objectifs. Tout cela et bien d'autres choses encore peuvent nous permettre de construire des habitudes qui deviennent ensuite partie intégrante des routines qui font le professeur expérimenté.

Mais une fois que nous avons admis cela, il reste que l'expression « application de la théorie dans la pratique » (ou « application des règles dérivées de la théorie, vers la pratique ») peut être très trompeuse ou problématique si on la comprend comme signifiant que l'apprentissage intelligent de l'enseignement est identique à l'application de la théorie à la pratique, ou comme voulant dire qu'il suffit d'appliquer des règles avec intelligence. (Et certains philosophes parlent justement comme si c'était là tout ce qu'il y avait à faire.) Au-delà des nombreuses routines, des situations nouvelles et particulières apparaissent chaque jour. Celles-ci appellent des décisions, des décisions qui sont toujours plus que la simple application de règles. (Reid, p. 20)

Il n'est donc pas possible de déduire *a priori* des règles éducatives à partir d'une pensée ou d'un système philosophique. Entre en jeu bien d'autres facteurs qui doivent affaiblir le lien logique de la déduction si chère aux philosophes, comme des considérations affectives, psychologiques, sociologiques, morales etc. En somme, pour Reid, le jugement éducatif n'est pas un jugement logique au sens philosophique du terme. Il s'agit bien plutôt d'une « pensée globale sensible, fondée sur des principes » (p. 20). Enseigner ne consiste pas à appliquer des règles, comme nous l'avons dit plus haut, parce qu'enseigner c'est aussi décider et décider ne se réduit pas à l'application froide et aveugle de règles.

La conception naïve ou applicationniste du rapport entre philosophie et pratique se retrouve donc sous le feu des critiques anti-réductionnistes de la pratique enseignante formulées plus avant. Mais si tel est le cas, si la philosophie ne peut servir de modèle à appliquer en classe, quelle est son utilité ? La question se pose avec davantage de force que pour les cas des théories scientifiques de l'éducation car si celles-ci ne peuvent pas non plus être simplement appliquées, elles disposent au moins d'une base pratique ou empirique qui peuvent aisément inspirer le professeur. Mais en raison de son caractère abstrait, la philosophie de l'éducation ne dispose pas d'un tel intérêt minimal. À quoi bon donc faire de la philosophie de l'éducation ?

### **Quelle place pour la philosophie de l'éducation dans la pratique ?**

La réponse de Reid à cette difficile question est que la philosophie de l'éducation est une discipline qui ne doit pas être comprise comme une « théorie éducative » comme les autres et ce pour deux raisons. D'abord parce que son objet et sa fonction ne se réduisent pas à l'instruction de celui qui l'étudie. La philosophie de l'éducation ne vise pas seulement à enseigner au futur professeur certains problèmes classiques en philosophie de l'éducation ou lui faire connaître certains auteurs ; elle vise également et surtout à le transformer, à toucher *sa personne*. L'objectif de la philosophie de l'éducation est donc moins d'informer l'éducateur sur les problèmes philosophiques en éducation que de le placer dans une posture réflexive consciente des limites inhérentes aux multiples positions

théoriques et pratiques en éducation. Car, et c'est la seconde raison pour laquelle la philosophie de l'éducation n'est pas une théorie de l'éducation comme les autres, cette discipline, en examinant les présupposés des diverses théories éducatives (y compris celles issues des disciplines scientifiques qui s'intéressent à l'éducation), en montre le caractère limité voire aporétique. Le travail de la philosophie en général et de la philosophie de l'éducation en particulier est en effet de « démonter » les présupposés des différentes théories positives afin de les passer au crible de la critique, d'en déceler les limites, d'en montrer parfois les points aveugles. Par exemple, la philosophie de l'éducation, armée des travaux issus de la philosophie de l'esprit pourrait tout à fait produire une remise en cause de l'approche cognitive qui structure aujourd'hui la psychologie de l'éducation (et qui inspire certaines visées applicationnistes). Sans remettre en cause les résultats issus de tels travaux, la philosophie de l'éducation serait alors à même de montrer leurs limites, leurs présupposés, leur caractère finalement relativement simplificateur de l'esprit humain. Ce qu'une telle prise de conscience pourrait alors produire, ce n'est pas vraiment un rejet des conclusions scientifiques obtenues mais plutôt une distance critique davantage à même de saisir leur réelle portée. L'éducateur ou le professeur connaisseur de la philosophie de l'éducation et des propositions des différentes théories éducatives serait en fait davantage conscient de la signification profonde de l'apport de ces théories. Il ne serait plus subjugué par elles, il en ferait un usage intelligent, c'est-à-dire réflexif et prudent. En somme, pour Reid, l'intérêt de la philosophie de l'éducation réside dans la capacité d'épaissir, chez les éducateurs, la compréhension des idées, des problèmes, des propositions, des thèses, etc. en éducation. Sa fonction réside donc dans la construction d'un éducateur critique et davantage conscient des difficultés éducatives (que les théories éducatives doivent souvent, pour des raisons méthodologiques, passer sous silence).

Reid sait bien que cette thèse est elle-même difficilement prouvable scientifiquement. En effet, même si un groupe d'enseignants instruits à la philosophie se révélaient meilleurs qu'un autre groupe d'enseignants non-instruits en philosophie, cela ne signifierait pas que la différence de résultat soit (exclusivement) due à l'étude de la philosophie. D'autres facteurs pourraient bien entrer en ligne de compte. En outre, il note que, précisément, ce qui fait que l'on dira que tel groupe de professeurs est *meilleur* que tel autre est déjà une question philosophique portant sur la question de savoir ce qui fait qu'un professeur est meilleur qu'un autre. Mais justement, cela montre une nouvelle fois que la philosophie ne peut pas être envisagée sur le même plan que les autres théories éducatives : il s'agit de discours et de réflexions qui sont *en amont* des sciences et des critères qui permettent d'évaluer. La philosophie est une discipline critique à l'égard de l'ensemble de nos présupposés et, en cela, elle est critique des « instruments » de mesure ou des procédures d'évaluation fussent-ils scientifiques. Cela amène Reid à conclure ainsi :

Il n'est guère besoin d'ajouter, en conclusion, que j'estime que l'étude de la philosophie de l'éducation peut, lorsqu'elle est intégrée à l'enseignement professionnel complet, avoir une grande valeur pour l'enseignant ; je crois qu'il existe des preuves (d'un type particulier, non-scientifique) en faveur de cette thèse, et je n'en connais aucune allant à son encontre. J'y crois donc et j'ai des raisons de le croire, bien que je ne puisse pas le prouver scientifiquement. (p. 25)

## Conclusion

L'article de Louis Arnaud Reid sur lequel je me suis appuyé tout au long de ce papier me semble intéressant pour au moins trois grandes raisons.

Sur le fond d'abord, c'est-à-dire sur la question de la relation entre théorie et pratique en éducation ou sur celle de l'application. Louis Arnaud Reid souligne à quel point les appels à « l'application » d'une théorie sont naïfs tant ils omettent la réelle difficulté que constitue l'acte même d'appliquer. Dans cette conception, tout se passe comme si le passage de la théorie à la pratique était transparent, évident. En matière d'enseignement, elle pense également la pratique comme réductible à la théorie : enseigner pourrait alors se réduire à l'application de principes théoriques. Outre la difficulté d'appliquer des principes, Reid insiste sur le fait que l'acte d'enseigner suppose une part irréductible d'invention, de création. Bien que l'action professorale puisse être guidée ou orientée par de grandes idées théoriques, ces dernières ne sont pas suffisantes et le professeur doit aussi chercher, décider, délibérer et agir de son propre chef. En bref, l'enseignement ne peut pas procéder de l'application de quelques principes théoriques, fussent-ils scientifiquement établis.

Il me semble que cette leçon mérite d'être rappelée aujourd'hui dans un contexte politique particulier en matière d'éducation. La présence, politiquement organisée, des disciplines scientifiques en rapport avec l'éducation, et l'usage de ces dernières pour produire un corpus théorique censé dicter au professeur comment enseigner, s'apparente par nombre d'aspects à la théorie naïve de l'application. À l'opposé de cette thèse, l'anti-réductionnisme doit être réaffirmé : les sciences ne seront jamais en mesure de produire un programme capable de diriger l'ensemble de la pratique enseignante. Celle-ci contient fondamentalement une part d'invention qui revient à l'enseignant et que la science ne pourra jamais contrôler<sup>10</sup>.

Le second intérêt est la place renouvelée que Reid accorde à la philosophie dans la formation de l'éducateur. À rebours des conceptions aujourd'hui monnaie courante sur la philosophie de l'éducation, Reid pense que cette discipline peut véritablement venir épaissir la compréhension des problématiques éducatives chez les différents professionnels. À condition d'être envisagée et transmise comme une véritable *formation de la personne*, la philosophie est un excellent moyen de former le professionnel non en lui fournissant de nouvelles compétences ou « trucs et astuces », mais en s'adressant à sa personne, à ce qu'il est. Ce que doit viser la philosophie, lorsqu'elle s'adresse à des (futurs) éducateurs, c'est donc moins la délivrance de « contenus » philosophiques que l'invitation voire l'incitation à envisager par soi-même et à travers le prisme de diverses connaissances théoriques (dont des connaissances philosophiques) les enjeux et les problématiques éducatives. *In fine*, la philosophie est la discipline qui vient renforcer cette part personnelle d'invention dont nous parlions à l'instant. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse suivante : si la philosophie est l'un des moyens de cultiver sa réflexion personnelle et sa capacité d'invention, alors la disparition de la philosophie est le signe d'un affaiblissement de cette part personnelle indéterminable. Les lacunes générées par cet affaiblissement peuvent alors être l'occasion d'affirmer le nécessaire renforcement des prescriptions et des injonctions à suivre. Autrement dit, baisse de la culture philosophique et hausse de l'applicationnisme seraient liées. Que cette corrélation soit sciemment entretenue ou la stricte nécessité des choses est une autre question. Mais force est de constater qu'à l'heure où la philosophie occupe une place quasi-inexistante dans la formation des enseignants, s'accroissent étrangement les injonctions à appliquer des directives technocratiques soi-disant fondées scientifiquement.

---

10 On est en droit de se demander si, de toute façon, la volonté de contrôler l'ensemble des actes d'un professionnel quelconque par l'établissement d'un programme à respecter n'est pas nécessairement voué à l'échec. Les ergonomes, les sociologues ou les psychologues du travail comme Christophe Dejours (2012) ont bien montré qu'une activité professionnelle strictement respectueuse des injonctions est vouée à dysfonctionner et que c'est justement la part d'initiative, d'invention, d'adaptation et de créativité du travailleur qui rend possible l'effectivité de son activité.



Le troisième intérêt de l'article de Reid réside ensuite, à mon sens, dans le fait qu'il montre bien combien les philosophes anglo-saxons peuvent être de précieuses ressources dans nos réflexions philosophiques actuelles. Par le traitement du problème de l'application, ou la place et la fonction de la philosophie de l'éducation dans la formation des enseignants, Louis Arnaud Reid propose une réponse claire, précise et fertile au problème de l'applicationnisme. Bien évidemment, Reid n'est pas le seul philosophe anglais ou américain que nous pourrions convoquer ici. Dans le même ouvrage collectif que celui dont j'ai tiré le texte de Reid, on trouve la contribution tout aussi précieuse d'Edward Best (Best 1965) qui, entre autres, attire l'attention sur le glissement régulièrement observable en éducation, entre contenus théoriques prescriptifs et descriptifs. Best souligne en effet que nombreuses sont les théories éducatives (dont des théories scientifiques) qui, alors qu'elles prétendent statuer exclusivement sur ce qui est, ne peuvent s'empêcher de produire des jugements normatifs. Ce constat, et la distinction entre ce qui est et ce qui doit être, ou entre la science et la politique, semble lui aussi étrangement d'actualité.

La philosophie anglo-saxonne et analytique de l'éducation me paraît donc être une mine de réflexions philosophiques encore trop largement méconnue en France. J'espère, en plus d'avoir proposé, grâce à Reid, une réponse satisfaisante à la question de l'applicationnisme en éducation, avoir réussi à montrer ce que l'on peut gagner à découvrir ce continent philosophique inexploré.

### **Bibliographie**

Archambault R., (ed.) (1965/2010). *Philosophical analysis and education*, Londres : Routledge & Kegan Paul

Best E., (1965). Common confusions in educational theory. Dans Archambault R. (ed.), *Philosophical analysis and education* (p. 12-25), Londres : Routledge & Kegan Paul

Catinaud R., (2015). *Qu'est-ce qu'une pratique ? Théorie et théorisation des pratiques* (thèse de doctorat, Université de Genève, Université de Lorraine). Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01754586/document>

Dejours, C. & Gernet, I., (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91.

Duhem, P., (1906/2007). *La théorie physique : Son objet, sa structure*. Paris : Vrin

Pouivet, R., (2008), *Philosophie contemporaine*, Paris : PUF

Quine W. V. O., (1956/2003), « Deux dogmes de l'empirisme », in *Du point de vue logique. Neuf essais logico-philosophiques*, Paris : Vrin

Reid L. A., (1965). Philosophy and the theory and practice of education. Dans Archambault R. (ed.), *Philosophical analysis and education* (p. 12-25), Londres : Routledge & Kegan Paul

Scheffler, I., (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement, *Le Télémaque*, pp. 90-103

Scheffler, I., (2003). *Langage de l'éducation*, Paris : Klincksieck

Scheffler, I., (2011). *Les conditions de la connaissance. Introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, Paris : Vrin

Siegel H. (ed.) (2009). *The Oxford handbook of philosophy of education*, Oxford : Oxford University Press