



HAL
open science

La question des finalités éducatives : un faux débat ?

Alain Panero

► To cite this version:

Alain Panero. La question des finalités éducatives : un faux débat ?. Journée Interthèmes " Quelle est la réflexion des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) sur la portée éducative de leurs recherches ?" (UPJV/CAREF), Nov 2023, AMIENS, France. hal-04292711

HAL Id: hal-04292711

<https://hal.science/hal-04292711>

Submitted on 18 Nov 2023

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.

La question des finalités éducatives : un faux débat ?

Alain Panero

Journée Interthèmes « Quelle est la réflexion des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) sur la portée éducative de leurs recherches ? »

UPJV-CAREF, Amiens, 17 novembre 2023

Il faut reconnaître que l'idée de nous interroger cette année sur les visées ou finalités éducatives de nos recherches respectives n'a pas suscité l'enthousiasme.

Tout se passe comme si cette question des intentions ou finalités était trop éloignée de nos préoccupations immédiates, comme si, au fond, il n'y avait là qu'un faux débat. Pourquoi ? Peut-être pour trois raisons que j'examinerai ici, en m'attachant surtout, dans le temps imparti, à la troisième.

*

**

Je n'insisterai pas sur la première raison qui tient à la nature même des journées Interthèmes, c'est-à-dire à leur dimension inter- ou pluridisciplinaire. Ce que Bruno Poucet vient d'évoquer à l'instant dans son discours d'introduction à cette journée. Il n'est jamais facile de promouvoir une thématique transversale. Pour un spécialiste d'une discipline, et qui plus est, d'un objet d'études particulier au sein de cette discipline, devoir s'interroger sur une question qu'il ne rencontre *pas* ou *plus* sur son chemin, cela peut lui sembler soit artificiel,

soit contre-productif¹. Merci donc à ceux qui ont consenti à cet exercice de pédagogie entre chercheurs qui est la marque des journées Interthèmes.

*

**

La deuxième raison tient, elle, à la structure même de toute finalité, à sa consistance phénoménologique si l'on peut dire. Car, dans les faits, *on n'a jamais affaire à une seule finalité*, isolable des autres et qui se donnerait à nous dans sa pureté. On n'a jamais affaire non plus à des registres de finalités nettement circonscrits, par exemple, d'un côté, celui des finalités utilitaires, et d'un autre côté, celui des finalités spirituelles. L'expérience nous montre au contraire que nous sommes toujours et déjà pris dans tout un système ou réseau de finalités et d'intentions indémêlables, à la fois professionnelles et personnelles qui, comme dans un jeu de reflets, renvoient les unes aux autres, se font écho, se superposent ou se confondent plus ou moins, sans qu'on puisse clairement dire où commence telle finalité et où se termine telle autre.

Ainsi pour le chercheur en éducation comme pour tout un chacun, visées égoïstes et visées altruistes, actions désintéressées et stratégies inavouées, finalités sociales et finalités existentielles s'entremêlent inextricablement².

Sous cet angle, aspirer à une sorte de pureté analytique, vouloir isoler à tout prix dans cette pelote de finalités une intention purement épistémologique ou purement éthique semble non seulement très artificiel mais incongru. Au nom de quel idéal de vérité ou de véracité

¹ Les chercheurs pourraient même y voir une sorte d'ingérence dans leur vie intellectuelle, comme s'ils étaient soudain sommés de justifier leurs intentions et leurs choix au nom d'on ne sait quel *tribunal de la Raison*. En outre, je sais bien que l'expert ou celui qui se considère ainsi, celui qui fait autorité dans sa discipline et en maîtrise tous les tenants et aboutissants épistémologiques et éthiques, celui-là perdrait effectivement son temps en réexaminant *pour lui-même* les présuppositions qui sous-tendent sa méthodologie. Mais remarquons que cela pourrait tout de même être utile à d'autres chercheurs d'autres disciplines. La vocation de l'Interthèmes est bien de bâtir les conditions de tels échanges.

² Tout chercheur a envie de mieux comprendre le monde, voire de contribuer à sa transformation s'il le trouve imparfait ou injuste. Mais il souhaite aussi, ce qui est légitime, être reconnu par ses pairs, progresser dans sa carrière, mieux gagner sa vie, concilier sa vie familiale et sa vie professionnelle, etc.

devrions-nous nous livrer ici, entre nous, à une sorte d'introspection ou de psychanalyse du savoir ?³

*

**

J'en viens maintenant à une troisième raison qui tient elle, au statut et au contenu des textes qui s'interrogent sur les finalités éducatives. Si la question des finalités éducatives nous apparaît comme un faux débat, c'est aussi parce que ce débat *naît et se poursuit sur une autre scène que celle de nos activités quotidiennes*, sur une scène lointaine qui nous semble réservée aux seuls spécialistes des questions internationales.

On sait, par exemple, que le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO travaille, je cite, « à transformer les programmes d'études et à améliorer les systèmes éducatifs à travers le monde », et ce, afin « d'élever les normes, l'efficacité et l'accessibilité de l'éducation pour tous »⁴. Mais, dans les faits, notre champ de vision se limite avant tout au microcosme des chercheurs qui travaillent sur les mêmes *objets* que nous. Nous nous soucions avant tout de ces objets, objets dits « éducatifs » que nous pensons notamment dans leurs rapports aux objets dits « scientifiques » : comment choisir des objets dit « élémentaires » ? Est-ce à la science ou à la société de les déterminer ? Y a-t-il un processus de transposition didactique d'objets scientifiques en objets éducatifs ou bien la société s'autorise-t-elle à définir directement ses propres objets éducatifs ?⁵ Et si, à l'occasion de ces investigations didactiques, nous évoquons certaines finalités, par exemple politiques – comme le fera sans

³ Les chercheurs n'ont évidemment pas besoin de directeurs de conscience pour les guider dans leurs recherches. On sait bien qu'il y a et qu'il y aura toujours des choix plus opportuns ou opportunistes que d'autres. On sait bien qu'il est et qu'il sera toujours difficile, dans les sciences humaines, de faire à chaud le partage entre les éléments idéologiques, philosophiques et scientifiques d'une théorie. Sous cet angle, une interrogation sur les finalités éducatives est forcément rétrospective et elle concerne donc au premier chef les historiens. Autrement dit, on ne peut pas laisser la question des finalités éducatives entre les mains de philosophes construisant *a priori* des théories de la connaissance ou des éthiques.

⁴ « L'UNESCO-IBE travaille à transformer les programmes d'études et à améliorer les systèmes éducatifs à travers le monde. Pour concevoir et mettre en œuvre les meilleures pratiques, nous collaborons étroitement avec les administrations nationales et régionales ainsi qu'avec les parties prenantes. Notre objectif principal est d'élever les normes, l'efficacité, l'efficacité et l'accessibilité de l'éducation pour tous » (<https://www.ibe.unesco.org/fr>).

⁵ Voir sur ce point Laurent Jaffro, « Les objets de l'éducation : quelle ontologie ? », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 56, n°4, 2007, pp. 429-448.

doute Antoine Bertoux tout à l'heure – c'est avant tout aux objets, ou, ce qui revient souvent au même, à l'image inversée des objets (ce qu'on appelle « subjectivité ») que nous nous intéressons. Parce qu'en leur empiricité ou, de façon plus subtile, en leur « transcendantalité » (perspective où le Sujet fait retour sur ses propres pouvoirs de constitution de l'Objet), ils attestent dans tous les cas l'*objectivité* de nos savoirs. Mais la question des finalités *en tant que finalités* semble, elle, très secondaire, voire vide de tout contenu dès lors que ces dernières ne nous paraissent plus rapportées à des objets d'étude nettement localisables. Question *sans objets assignables* et par là même *sans Cogito repérable*, la question des finalités apparaît purement formelle ; d'où cette impression tenace d'avoir bel et bien affaire à un faux débat, à un débat « sans objet » et qui ne *me* concerne pas.

Nous pressentons certes qu'il doit y avoir une espèce de chaîne des intentions et des finalités éducatives qui relie le local au global et le global au local, et que d'une certaine façon, chacun d'entre nous est un maillon de cette chaîne. Mais, sur ce point, il nous suffit d'*imaginer* que la visée universaliste et les valeurs que véhiculent les instances internationales sous-tendent implicitement nos propres travaux de recherche.

Pourtant, dans son ouvrage de 1991 intitulé *Pédagogie générale*⁶, Gaston Mialaret, l'un des fondateurs des Sciences de l'éducation⁷, prend soin, lui, de s'arrêter sur le Rapport de 1981 du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, rapport consultable en ligne et intitulé on ne peut plus explicitement : « Finalités de l'éducation »⁸.

Loin de se sentir dérouté par l'étrangeté d'un type de discours apparemment « technocratique » et d'un positionnement spéculatif très en surplomb, Mialaret entend bel et bien réintégrer ce qui est *le plus lointain et le plus général* dans le quotidien du pédagogue ou du chercheur en sciences de l'éducation. Car, à ses yeux, je cite, « un éducateur qui n'a jamais réfléchi (...) aux finalités qu'il cherche à atteindre ressemble à un aveugle qui cherche à se diriger dans la nuit » (*op. cit.*, p. 45).

⁶ Chap. « Finalités et objectifs de l'éducation », p. 45-79, PUF.

⁷ Avec Maurice Debesse et Jean Château.

⁸ *Études et enquêtes d'éducation comparées. Finalités de l'éducation*, UNESCO, 1981. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136048>).

Mais comment parvient-il à valoriser ce texte et à nous suggérer qu'il devrait intéresser tous les acteurs de l'éducation ?

En fait, ce type d'écrit nous donnerait à entrevoir, et c'est plutôt rare, ce que peut être, en deçà de l'hyperspécialisation des savoirs en éducation, une libre analyse des questions éducatives, une analyse où les terminologies en usage ne sont pas assujetties aux réquisits particuliers et au jargon des disciplines instituées⁹.

Ce qui intéresse Mialaret dans ce Rapport, c'est donc l'effort de clarification méta-universitaire qu'il y décèle. Ce qui l'intéresse, c'est la liberté de ton qui y règne, celle d'un universalisme et d'un humanisme élargis qui excèdent toute définition académique de ces termes.

Et comment ne pas être admiratif ou du moins intrigué par ce Rapport du BIE de l'Unesco qui, mêlant allégrement des matériaux que les savoirs universitaires prendraient soin de vite dissocier, s'efforce, au prix de clarifications conceptuelles parfois inattendues, de faire apparaître la cohérence évolutive d'une entreprise éducative qui, en fait et pas seulement en droit, s'adresse à l'humanité entière.

Essayons, dans le temps qui nous reste, de nous pencher sur quelques éléments du premier chapitre de ce rapport de 1981¹⁰ pour en ressaisir la logique quelque peu dépaysante.

Dans ce chapitre écrit à quatre mains, les deux auteurs examinent d'abord une première série de termes à clarifier : **Finalités**, **buts** et **objectifs**.

⁹ Aux yeux de Mialaret, on peut qualifier cette libre analyse de « philosophie de l'éducation » à condition toutefois d'utiliser ce syntagme de façon très informelle, au sens général de « pensée de l'éducation ». Car pour Mialaret, ce pionnier des sciences de l'éducation, quiconque s'intéresse aux finalités éducatives fait, comme Monsieur Jourdain, de la philosophie de l'éducation sans le savoir. Je le cite : « Pouvoir expliciter le sens de son action, pouvoir l'expliquer pour soi et pour les sujets que l'on veut former afin qu'ils puissent être associés à leur propre éducation c'est faire de la philosophie de l'éducation » (*Pédagogie générale, op. cit.*, p. 45).

¹⁰ Chapitre intitulé « Aspects théoriques du problème » et écrit à quatre mains par J.A. Lauwerys et R. Cowen, pp. 19-50.

Les **finalités** de l'éducation sont définies comme de grands desseins et de grandes espérances quasi-utopiques, par exemple, je cite, « édifier une société islamique, ou une société socialiste parfaite ou encore une nation juste, voire réaliser pour tous l'égalité des chances ou une véritable démocratie »¹¹, exemples qui, à notre propre échelle et en première analyse, peuvent bien sûr nous étonner, puisque l'espérance d'édifier une société islamique et celle d'édifier une véritable démocratie sont mises sur le même plan et se présentent donc comme deux desseins ou espérances également justifiables.

En revanche, la clarification conceptuelle des **buts** et des **objectifs** n'a, elle, rien de bien original.

Les **buts** de l'éducation, par exemple, la réduction des inégalités, renvoient à un ensemble de moyens effectifs mis en œuvre par une politique éducative nationale inséparable à chaque fois d'un contexte culturel, religieux, économique, scientifique et technique. C'est notamment de ce cadre que relèvent les instructions officielles qui gouvernent l'enseignement primaire et secondaire dans différents pays et à différente époques.

Quant aux **objectifs** de l'éducation, ils correspondent, eux, à des tâches didactiques concrètes, ce qui là encore est assez convenu.

Ce qui est donc particulièrement instructif et presque déconcertant pour nous qui, dans l'appel à contributions de cet Interthèmes, avons surtout pointé, avec un sérieux tout cartésien, la dimension épistémologique ou éthique du terme de finalité, c'est de voir qu'à une autre échelle, la notion de finalité peut être indifféremment perçue comme une espérance religieuse ou un idéal métaphysique, comme si s'appuyer sur la Providence ou la volonté humaine, sur Dieu ou la Raison, cela ne changeait pas fondamentalement les choses, en tout cas à cette échelle. Vue de très haut, la frontière entre savoir et croyance devient floue, et sur l'épineuse question de la fondation des valeurs, la perspective de les fonder sur les coutumes traditionnelles apparaît aussi pertinente, sinon plus pertinente, que celle de les

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

fonder sur la raison des Lumières¹². Sous cet angle, ce rapport se veut d'ailleurs plus lucide qu'un précédent rapport présidé par Edgar Faure dans les années 1970 (dans le cadre de la Commission internationale sur le développement de l'éducation) intitulé « Apprendre à être »¹³. Il s'agit, cette fois-ci (dans les années 1980), de ne pas rater le coche et de prendre enfin acte d'imaginaires culturels, de formes symboliques, de valorisations effectives¹⁴ (et pas seulement de Valeurs impersonnelles), qui relativisent, qu'on le regrette ou non, l'imaginaire républicain et le système politique dénommé « démocratie », et non de continuer à faire rhétoriquement de ce système la condition *a priori* de tout progrès éducatif possible. Autrement dit, il s'agit de construire *a posteriori*, avec les peuples réels (la visée anticipatrice de l'Universel demeure mais elle ne peut plus être celle d'une raison abstraite ou d'un sujet transcendantal), une nouvelle figure de l'Universel :

« La Commission n'a pu éviter de tomber dans la contradiction qui existe entre le fait de caresser le rêve d'une démocratie valable pour tous et celui de buter contre des réalités politiques et culturelles qui font dire au mot *démocratie* – comme à bien d'autres mots encore – la chose et son contraire (...) C'est là peut-être le reproche essentiel que l'on pourrait adresser au Rapport Faure (...) En vérité, c'est à transformer en dialectique féconde cette pénible contradiction entre l'Universel et le Singulier que le Bureau international d'éducation s'est appliqué depuis 1974, année pendant laquelle il a lancé son programme sur les finalités de l'éducation »¹⁵.

Un deuxième effort de clarification concerne 4 autres termes : **Idéologies, philosophies, théories et politiques.**

¹² « L'Islam qui remonte au VII^e siècle (...) représente une révolution culturelle capitale qui préconisait l'avènement d'une société essentiellement fondée sur la justice, le droit, la fraternité et l'égalité, et qui affirmait la dignité, la liberté et l'indépendance de l'homme » (*Études et enquêtes d'éducation comparées. Finalités de l'éducation*, p. 80). Ou encore : « À l'heure actuelle, c'est principalement dans les pays islamiques que les contradictions sont manifestes et que des tentatives sérieuses, originales et même remarquables sont faites pour déduire à partir des interprétations les plus nobles du Coran, des finalités éducatives adaptées au contexte social de phénomènes étrangers à la religion, tels que la modernisation, le fait national et le développement. Manifestement, la tâche est considérable et doit créer, si elle est menée à bien, une grande cohérence entre un système de valeurs traditionnelles et des finalités éducatives modernes. Ailleurs, des croyances et des superstitions profondément ancrées continuent à influencer les styles de vie de nombreuses personnes, mais les énonciations nationales des finalités éducatives n'y font pas ou y font à peine référence. À l'échelle mondiale, c'est plutôt l'inverse qui se produit. Les États laïcs, loin de faire procéder explicitement les finalités éducatives des systèmes de croyance traditionnelles, tendent à attribuer au système éducatif la finalité d'harmoniser une multiplicité de croyances et de traditions religieuses, tout en soulignant des attitudes de rationalité scientifique qui devrait être transmise à tous les citoyens » (*ibidem*, p. 35).

¹³ Edgar Faure (dir.), *Le Monde sans frontières. Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>).

¹⁴ Sur lesquelles Bachelard et sa poétique des quatre éléments ou encore Gilbert Durand et son anthropologie structurale de l'imaginaire ou sa mythologie pourraient aujourd'hui nous éclairer.

¹⁵ Cf. *Études et enquêtes d'éducation comparées. Finalités de l'éducation*, « Introduction » (par Ch. Fitouri), p. 8.

Idéologies a ici une connotation péjorative. Le rapport mentionne comme exemples, les idéologies communiste, socialiste, maoïste, etc.

Les **philosophies**, qualifiées en l'occurrence de « philosophies de l'éducation », s'occupent, elles, des finalités *et* des buts de l'éducation évoqués plus haut, comme si seule la dialectique philosophique avait le pouvoir de fluidifier et faire tenir ensemble des visions du monde habituellement tenues pour contradictoires¹⁶.

Plus intéressante pour nous est ici la catégorie de **théorie**, de « théorie de l'éducation », laquelle ne se confond pas avec celle de philosophie de l'éducation. Curieusement, les auteurs nous disent ici, qu'au sens *fort* du terme théorie, une grande théorie de l'éducation serait, je cite, « la synthèse d'une théorie épistémologique, d'une théorie psychologique et d'une théorie sociologique (...) Ces éléments s'organiseront avec plus ou moins de cohérence dans un cadre plus large qui donnera un aperçu des fins dernières de l'éducation » (*op. cit.*, p. 23). Reconnaissons que ce type de synthèse, de vision englobante où causalité et finalisme semblent s'accorder n'est pas vraiment dans nos habitudes. Pour nous, une théorie au sens fort du terme est, au contraire, un travail de délimitation d'un objet d'expérimentation dans un cadre strictement scientifique qui se défie de toute présupposition d'un Sens de l'Histoire. Or ce modèle d'objectivité, délié de toute croyance, et auquel nous tenons plus que tout, est ici relativisé et défini comme une théorie au sens *faible*. Je cite : « Au sens faible, on entendra par théorie de l'éducation une hypothèse explicative à l'essai ou attendant confirmation (...) Par exemple, « l'opinion selon laquelle l'enseignement des mathématiques nouvelles permettra, mieux que les anciennes méthodes, d'accroître les connaissances des élèves ordinaires » ou encore « la théorie suivant laquelle les écoles secondaires non sélectives réduisent la stratification de classe alors que les écoles sélectives du second degré la perpétuent »¹⁷.

¹⁶ Petite remarque : la philosophie platonicienne se trouve, elle, à la fois dans la rubrique « Idéologies » et dans la rubrique « Philosophies », ce qui nous rappelle au passage que la complexité des choses déjoue toujours toute logique classificatoire.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 23.

Or, même si nous savons qu'un tel paradoxe n'est qu'apparent puisqu'il est clair que notre échelle d'appréciation n'est pas celle du BIE de l'UNESCO, laisser entendre, en 1981, alors que les sciences humaines battent leur plein, que certaines expérimentations didactiques ou enquêtes de sociologie relèvent d'une théorie dite « faible » ne peut que nous interpeller¹⁸.

Enfin, à propos du dernier terme de cette deuxième série, le terme de **politique**, les auteurs nous disent, je cite, que « les politiques de l'éducation, qu'elles soient définies par des organes privés ou par des administrations publiques, proposent en règle générale des changements. Elles sont donc orientées vers l'action » (*op. cit.*, p. 24). Remarquons juste deux choses : premièrement à une certaine échelle, sphère privée et sphère publique ne s'opposent pas, et deuxièmement, il ne faut pas s'étonner si les choses évoluent et parfois se renversent ou s'inversent, puisqu'en éducation, il y va toujours de politique.

M'arrêtant là, je sais bien que ce type de considérations, ce type de classification, cet effort de prétendue clarification terminologique qui, d'un point de vue sémantique, fait sans doute naître autant d'équivoques qu'il en dissipe, tout cela peut nous sembler très loin de nos préoccupations.

Mais, nous pouvons au moins, en faisant pour conclure retour à notre propre échelle d'évaluation, nous accorder sur un point : celui d'un intérêt épistémologique et peut-être éthique de ce type de détour. Car vous voyez sans peine que sur la question des finalités éducatives, le changement d'échelle, le passage du plan local, régional ou national au plan international et mondial, et qui plus est la prise en compte de l'historicité et de la diversité des formes symboliques – car ledit rapport ne porte pas uniquement sur l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord mais aussi sur l'Afrique, l'Amérique latine, l'Asie, les États arabes et l'URSS –, ce changement d'échelle et de regard produit des effets un peu déroutants mais néanmoins positifs. Car dans le contexte universaliste français, tout

¹⁸ Cela dit, vingt ans après, les expérimentations en didactique semblent aujourd'hui remises au premier plan puisque le Bureau international de l'éducation base aujourd'hui son action sur « une compréhension du **curriculum** qui est : **Systémique, Holistique, Participatif, Inclusif et Endogène** » (<https://www.ibe.unesco.org/fr>). Ce serait donc aux didacticiens de nous éclairer... mais à des didacticiens réceptifs à l'idée d'un curriculum « endogène ».

chercheur peut vite s'imaginer qu'il est *ipso facto* le porte-parole de l'humanité entière, que ses objets de recherche sont hautement prioritaires et que son épistémologie et sa morale valent comme l'alpha et l'oméga de toute rationalité possible. Ce type de Rapport, qui relativise les choses, parce que son universalisme se nourrit de multiples cultures, nous rappelle que chaque expert doit rester conscient de la portée mais aussi des limites de son champ d'expertise, et qu'après tout, le débat sur les finalités éducatives, parce qu'il maintient ouvertes d'autres possibilités de penser, n'est jamais un faux débat.