

REVUE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE

MIRI



REVUE SEMESTRIELLE / N° 006 / JUIN 2024

ISSN : 1987-1538

E-mail : revuemiri09@gmail.com

Tel. +237 6 99 56 34 79 / +223 94 61 09 74

Bamako - Mali

Indexée par :



ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

zenodo

ASCI
Asian Science Citation Index

PRESENTATION DE LA COLLECTION

La Revue Internationale de Philosophie (Miri) est une collection périodique spécialisée du Centre Africain de Recherche et d'Innovations Scientifiques (CARIS) et de ses partenaires dans le but de renforcer et d'innover la recherche en histoire de la philosophie, philosophie de la logique, philosophie du langage, métaphysique, épistémologie, philosophie des sciences, philosophie morale et politique, esthétique, philosophie du droit, histoire des idées, philosophie de l'environnement, théologie et en ontologie.

Les objectifs généraux de la revue portent sur la valorisation de la recherche Philosophique à travers le partage des résultats d'avancées scientifiques, l'innovation thématique, et la culture de l'esprit critique.

Son objectif spécifique est de redynamiser la production des thématiques pertinentes sur les réalités sociales africaines, les théories de la connaissance, la philosophie du développement, la philosophie des médias, la crise de l'identité de l'Afrique moderne, la philosophie de l'information et la pensée philosophique africaine.

EQUIPE EDITORIALE

Directeur de Publication

Pr Belko OUOLOGUEM (Mali)

Directeur Adjoint

Pr Sékou YALCOUYE (Mali)

• Comité scientifique et de lecture

Pr Mahamadé SAVADOGO (Professeur des universités, Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Yodé Simplicie DION (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan),

Pr Jean Maurice MONNOYER (Professeur des universités Aix-Marseille I, France)

Pr Mounkaïla Abdo Laouli SERKI (Professeur des Universités Abdou Moumouni de Niamey)

Pr Samba DIAKITÉ (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Isabelle BUTERLIN (Professeur des universités Aix-Marseille I, France)

Pr Yao Edmond KOUASSI (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Akissi GBOCHO (Professeur des universités Félix Houphouët-Boigny, Cote d'Ivoire)

Pr Gbotta TAYORO (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan)

Pr Blé Marcel Silvère KOUAHO (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Abdoulaye Mamadou TOURE (Professeur des universités UGLC SONFONIA, Conakry, Guinée)

Pr Jacques NANEMA (Professeur des universités Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Nacouma Augustin BOMBA (Maitre de conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim CAMARA (Maitre de conférences, ENSup, Mali)

Dr Souleymane KEITA (Maitre de Conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

- **Comité éditorial**

Pr Sigame Boubacar MAIGA (Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

Dr Siaka KONÉ (Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim Amara DIALLO (Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Oumar KONÉ (Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Amadou BAMBA (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)

Dr Eliane KY (Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Samba SIDIBE (Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

M. Souleymane COULIBALY (Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

- **Rédacteur en chef**

Dr Mahmoud ABDOU

- **Rédacteur en chef adjoint**

Dr Oumar MARIKO

- **Coordinatrice**

Dr Palaï-Baïpame Gertrude

- **Coordinateur adjoint**

M. Fousseyni BAGAYOKO

POLITIQUE EDITORIALE

La revue internationale de Philosophie (MIRI) est une revue qui paraît deux (2) fois l'année et publie des textes qui contribuent au progrès de la connaissance dans tous les domaines de la philosophie et des sciences humaines. Revue MIRI publie des articles de qualité, originaux, de haute portée scientifique et des études critiques.

« Pour qu'un article soit recevable comme publication scientifique, il faut qu'il soit un article de fond, original et comportant : une problématique, une méthodologie, un développement cohérent, des références bibliographiques. »

(Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur CAMES)

- ✓ La bibliographie doit être présentée dans l'ordre alphabétique des noms des auteurs.
- ✓ Classer les ouvrages d'un même auteur par année de parution et selon leur importance si des ouvrages de l'auteur sont parus la même année.
- ✓ Tous les manuscrits soumis à la revue MIRI sont évalués par au moins trois chercheurs, experts dans leurs domaines respectifs.
- ✓ Suite à l'acceptation de son texte, l'auteur-e s'acquitte des frais d'instruction et de publication avant poursuite du reste de la procédure.
- ✓ Un texte ne sera pas publié si, malgré les qualités de fond, il implique un manque de rigueur sémantique et syntaxique.
- ✓ Chaque auteur reçoit son Tiré à part dès la publication du numéro.
- ✓ Les droits de traduction, de publication, de diffusion et de reproduction des textes publiés sont exclusivement réservés à la revue MIRI.
- ✓ Après le processus d'examen, l'éditeur académique prend une décision finale et peut demander une nouvelle évaluation des articles s'il a des présomptions sur la qualité de l'article.

SOMMAIRE

MAIGA Sigame Boubacar, M. Fousseyni KOITA

La colonisation de l'art africain à travers le discours et le regard occidental.....1

Seydou SOUMANA

Fonctions de la philosophie de l'éducation.....12

MAIGA Sigame Boubacar, M. Fousseyni KOITA

Symboliques de l'Art Mandingue.....34

Crépin Zanan Kouassi DIBI

La liberté : une exigence poppérienne de l'objectivité et du progrès scientifique.....46

Germain-Djéry NDONG ESSONO

Dissimulation et violence humiliante en politique au Gabon : De la déliquescence du parti démocratique gabonais à l'essor du pays vers la félicité.....64

Ibrahim Amara DIALLO

La dialectique comme moteur de la cohésion sociale chez Hegel.....83

ANGHU Gnanda Béatrice

L'image de la femme noire dans un système deshumanisant : une étude de *Bloodline, Of Love and Dust* et *The Autobiography of Miss Jane Pittman* d'Ernest James Gaines.....97

Dalougou Jean DJAZE

Exigence démocratique et extrémisme religieux en Afrique : pour une lecture tocquevillienne.....113

FONCTIONS DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Seydou SOUMANA
Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger
Email : seydousoumana971@yahoo.fr.
Tel : (00227)96995920

Résumé

Notre réflexion porte sur les fonctions de la philosophie de l'éducation. Le problème que nous posons est le suivant : quelle pourrait être la nature de l'apport de la philosophie de l'éducation dans ses rapports avec les sciences de l'éducation ? Notre objectif est de faire ressortir que si les sciences de l'éducation sont d'un apport incontestable pour le domaine de l'éducation, celle-ci et sa pratique déborde cependant nécessairement tout cadre scientifique possible. Notre méthodologie a consisté à lire et à analyser les opinions des auteurs qui ont traité la question et ce, dans le but de mieux nous permettre d'argumenter notre propre opinion sur le sujet. Nous avons soutenu que la tâche réflexive de la philosophie sur l'éducation est nécessaire aussi bien pour l'éducation elle-même que pour les sciences de l'éducation et pour l'éducateur.

Mots clés : fonction analytique, fonction épistémologique, fonction régulatrice, philosophie de l'éducation, sciences de l'éducation.

Abstract

Our reflection concerns the functions of the philosophy of education. The problem we pose is the following: what could be the nature of the contribution of the philosophy of education in its relations with the sciences of education? Our objective is to highlight that if educational sciences make an undeniable contribution to the field of education, this and its practice nevertheless necessarily goes beyond any possible scientific framework. Our methodology consisted of reading and analyzing the opinions of the authors who have addressed the issue, with the aim of better enabling us to argue our own opinion on the subject. We have argued that the reflective task of philosophy on education is necessary as much for education itself as for the educational sciences and for the educator.

Keywords: analytic function, epistemological function, regulatory function philosophy of education, sciences of education.

Introduction

Le mot éducation, du latin *educatio* pourrait se traduire par « action d'éduquer » dans le sens où on élève des animaux ou des plantes. Donnant suite à ce sens, L. Morin et L. Brunet (2005, p. 12) écrivent que « les premiers éducateurs étaient littéralement des éleveurs de bêtes et de plantes ». Appliqué aux humains, le même mot va désigner les différents soins que les adultes apportent à l'enfant dans le processus de développement. Ces soins vont de l'aide que la sage-femme apporte dans son enfantement au rôle que les adultes jouent en vue de la fortification de ses facultés mentales en passant par sa nutrition nécessaire à son croissance physique. De tous ces soins, une chose est certaine : l'enfant vient au monde avec un certain besoin d'être aidé et dans ce cas, éduquer signifie toujours « activité d'aider quelqu'un ». L'éducation est alors une action nécessaire, indispensable sur l'enfant, elle est une nécessité biologique pour sa survie.

Quant au concept de philosophie, il est formé de deux mots grecs : *Philos* (amour ou recherche) et *Sophia* (sagesse, science, connaissance). Ainsi, en se définissant comme amour de la science, la philosophie refuse de se définir comme une science ou de nourrir toute prétention de ce genre. Voilà pourquoi parlant de la philosophie de l'éducation, G. Lapostolle et B. Mabilon-Bonfils (2010, p. 53) écrivent que si, dans une certaine mesure, on peut dire qu'« elle est intégrée dans les sciences de l'éducation, elle reste dans une posture critique à leur égard. » La philosophie n'est donc pas une science exacte, ni même une science au sens où le réclameraient les sciences de l'éducation. Le propos de la philosophie, c'est de poser les questions les plus fondamentales et de leur apporter des réponses toujours ouvertes. G. Mialaret (2012, p. 82) qui met la philosophie de l'éducation dans la famille des sciences de l'éducation, ajoute cependant qu'elle n'est pas une science, mais il ne la considère comme appartenant à ces disciplines qu'en tant qu'elle réfléchit « sur les conditions d'existence et de fonctionnement des situations d'éducation. » Ainsi considérée, la philosophie de l'éducation ne pourrait se définir qu'en tant que réflexion critique sur le savoir éducatif et les sciences qui produisent ce savoir. G. Lapostolle et B. Mabilon-Bonfils (2010, p. 53) diront que « quelles que soient les postures qu'elle adopte, elle contribue à éclairer les sciences de l'éducation tout en complétant les connaissances qu'elles apportent dans le domaine de l'éducation. »

Dans ces conditions, interroger les fonctions de la philosophie de l'éducation reviendrait à poser le problème suivant : quelle pourrait être la nature de l'apport de la philosophie de

l'éducation dans ses rapports avec les sciences de l'éducation ? O. Reboul (2012, p. 3) dit de la philosophie de l'éducation qu'elle est « une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation » ? G. Avanzini et A. Mogniotte (2012) dans livre intitulé *Penser la philosophie de l'éducation. Pourquoi ? Pour quoi ?*, ont essayé de décliner les différentes de la philosophie l'éducation. Nous-en inspirant, nous portons notre réflexion sur trois fonctions : élucidatrice, épistémologique et régulatrice. Notre objectif est de faire ressortir que si les sciences de l'éducation sont d'un apport incontestable pour le domaine de l'éducation, celle-ci et sa pratique déborde cependant nécessairement tout cadre scientifique possible. Pour atteindre cet objectif, nous soutiendrons notre réflexion par une analyse critique des arguments que différents auteurs ont formulés sur ce sujet dans le but surtout d'en avoir une vue plus large et de pouvoir mieux rendre compte de l'originalité de notre apport sur la question. Notre démarche s'organisera autour des trois fonctions sus-énumérées. Ainsi, dans la première partie, nous examinerons la fonction analytique (ou élucidatrice) de la philosophie de l'éducation, dans la seconde partie, la fonction épistémologique et dans la troisième partie, enfin, la fonction régulatrice.

1. Fonction analytique de la philosophie de l'éducation

Le terme « analyse », selon Durozoi et Russel (1987, p. 18), vient « du verbe grec analuein, délier », et renvoie à une « démarche fondamentale de la pensée, qui décompose un tout défini en ses éléments. » Analyser, revient à réduire le composé à ses éléments indécomposables, en ses parties les plus petites afin d'en déterminer les points de différence et d'en établir les principes scientifiques. Afin de mieux saisir le sens du concept d'analyse et de mieux en comprendre la fonction, un détour par la critique *de la raison pure* d'E. Kant (1976, p. 63) nous semble une voie royale qu'il faille emprunter. Selon cet auteur, tous les jugements, dans lesquels il est pensé le rapport d'un sujet à un prédicat (c'est-à-dire le rapport d'un objet A et sa qualité B) sont soit analytiques soit synthétiques. Il nomme « les premiers déclaratifs [ou explicatifs], et les seconds extensifs ».

Précisons que le jugement est une fonction ou une opération de la raison par laquelle, celle-ci subsume le divers sous des règles générales, c'est-à-dire qu'elle établit, aux moyens des concepts, l'unité synthétique des représentations que nous avons des phénomènes. C'est ainsi que la raison subsume différentes espèces d'arbres sous des catégories données (le manguier, le palmier, etc.) et celles-ci sous le concept plus général

d'arbre. Dans ce cas, le jugement analytique est une démarche de la raison qui consiste à rechercher les qualités d'une chose à l'intérieur même de celle-ci ou pour mieux dire, à rechercher les diverses représentations auxquelles renvoie un concept donné. Dans l'analyse, le prédicat (la qualité de la chose) appartient déjà au concept du sujet (à l'idée même qu'on se fait de la chose), c'est-à-dire qu'il se trouve, quoiqu'implicitement, connu ou supposé dans la chose. On retiendra du jugement analytique qu'il n'y a rien, en dehors du concept de la chose, qui vient s'y ajouter. L'analyse du concept d'autonomie procédera simplement à la détermination des différentes occurrences ou définitions auxquelles il renvoie. Ainsi, on pourra le définir comme : se gouverner par ses propres lois ; être capable d'organiser son travail selon ses propres normes ; être sans contraintes extérieures, n'obéir à aucune règle extérieure, etc.

Par contre, le jugement synthétique est une opération de la raison qui consiste à toujours apporter quelque chose de nouveau au concept, c'est-à-dire quelque chose qui n'est pas impliqué dans le concept de la chose. Il permet de sortir d'un concept pour le comparer synthétiquement à un autre. Ainsi, du jugement synthétique, on dira que le prédicat (la qualité de la chose) est entièrement en dehors du concept de la chose. Un enseignant voudra apprendre à ses élèves que l'éducation rend autonome. Son rôle ne consistera pas simplement à définir les concepts d'éducation et d'autonomie comme ce serait le cas de l'analyse. Il s'agira de justifier le lien entre l'éducation et l'autonomie. Et pour cela, il est obligé de sortir de ces deux concepts pour en connaître d'autres, notamment ceux de connaissance, de culture, d'exercices physiques, etc. et de montrer, par la suite, comment leur implication fait que l'éducation conduise à l'autonomie.

De ces deux types de jugement (analytiques et synthétiques), on retiendra qu'on explique une chose soit à partir des qualités qui lui sont entièrement intrinsèques (analyse) soit à partir des qualités qui lui sont totalement extérieures (synthèse). Ainsi, E. Kant (1976, p. 63) dit des jugements analytiques qu'ils « n'ajoutent rien, par le prédicat au concept du sujet, mais ne font que le décomposer par l'analyse en ses divers éléments déjà conçus avec lui » et des jugements synthétiques qu'ils « ajoutent au concept du sujet un prédicat qui n'y était pas pensé et qu'aucune analyse n'aurait pu en sortir. » E. Kant (1976, pp. 63-64) donne ainsi à titre d'exemple les jugements suivants : « les corps sont étendus » et « tous les corps sont pesants ». Le premier jugement est analytique parce que je n'ai pas besoin de sortir du concept que je me représente du corps pour savoir que celui-ci est étendu. Pour

le savoir, il suffit que je décompose les différents éléments que je réunis pour me former et me représenter le concept du corps. Je me représente toujours le corps comme une étendue, le contraire étant impossible. Par contre, pour le second jugement, qui est synthétique, le prédicat « pesant » n'est pas contenu dans la représentation que je me fais dans le simple concept d'un corps en général. Je peux penser le corps sans penser le prédicat de la pesanteur. D'ailleurs, une telle relation (corps et pesanteur) ne m'est rendue accessible que grâce à l'expérience et non a priori.

De ces deux types de jugement (analytique et synthétique), E. Kant (1986, p. 160) affirme que toute notre connaissance a priori spéculative repose sur les seuls principes du jugement synthétiques a priori, c'est-à-dire que seul le jugement synthétique produit le savoir ; ce jugement seul permet d'accéder à de nouvelles connaissances par le fait qu'il permet d'ajouter au concept d'une chose, un prédicat qui n'y est pas contenu. Ou comme il l'écrit lui-même, « dans les jugements synthétiques, je dois partir du concept donné pour donner en rapport avec lui quelque chose d'entièrement différent de ce qui était pensé en lui ». C'est dire que l'analyse ne produit pas de connaissances dans le sens où il n'y a aucun prédicat étranger qui vient s'ajouter au concept de la chose expliquée. Dans ces conditions, quelle serait l'importance d'une fonction philosophique qui n'ajoute rien à la connaissance que nous avons des choses ? Autrement dit, peut-on même penser une fonction possible de l'analyse dans le processus du savoir ?

En effet, dans notre rapport au savoir, nous usons toujours des concepts. C'est grâce à ces derniers que nous pouvons nous représenter l'unité des choses, nous représenter le divers des phénomènes en ce qui fait leur unité. Par exemple, le concept « arbre », nous permet de nous représenter toute espèce d'arbres par-delà toutes les particularités que présente chaque espèce ou même chaque arbre pris dans son individualité. C'est dire que notre connaissance des choses n'est pas immédiate, elle ne nous donne pas ce que les choses sont en réalité mais ce que les signes que nous employons disent d'elles de telle manière qu'on puisse dire de notre connaissance du monde qu'elle est une interprétation des signes. L'objet connu n'existe pas physiquement, matériellement, dans le sujet qui connaît ou comme le soulignent L. Morin et L. Brunet (2005, p. 44), « l'arbre ne vient pas dans l'œil qui le voit, sinon il le crèverait. » Certes nous pouvons connaître l'arbre en lui-même, en ce qui le constitue essentiellement. Mais, cette connaissance nous ne l'avons qu'au moyen des concepts ou de la représentation que nous en éprouvons et de la

dénomination que nous employons pour désigner notre pensée. Une connaissance n'est jamais acquise selon un mode physique, matériel mais selon un mode immatériel, c'est-à-dire toujours par la médiation de la pensée. Nous acquerrons la connaissance des choses par la médiation des concepts que nous nous formons pour dénommer les idées que nous avons d'elles.

Nos différentes réalités intérieures elles-mêmes ne nous sont rendues compréhensibles que grâce à la médiation des concepts et des distinctions qu'ils nous permettent d'introduire entre nos états. De là, nous pouvons dire que la science n'est rien d'autre que l'interprétation que nous nous faisons des relations d'un fait à l'égard d'un autre ou d'un état à l'égard d'un autre. Si donc nous ne pouvons accéder à la connaissance des choses et de nous-même qu'au moyen des concepts, il est alors nécessaire de maîtriser le sens de ceux que nous employons et c'est justement là, la fonction philosophique de l'analyse. Celle-ci seule permet une clarification des concepts qui nous donnent la réalité rationnelle des choses et de nos états. C'est dire que, si l'analyse ne nous apporte pas de connaissances nouvelles, elle nous apporte cependant la clarté des concepts qui ne nous est pas toujours immédiatement intelligible. L'analyse nous permet donc d'accéder à la maîtrise du sens des concepts au moyen desquels seuls nous pourrions acquérir ou construire le savoir. C'est pourquoi, E. Kant (1976, p. 66) dira des principes analytiques qu'ils sont très importants et nécessaires en ce qu'ils servent « à donner aux concepts la clarté indispensable à cette synthèse sûre et étendue qui seulement est une acquisition réellement nouvelle. »

L'analyse joue donc un rôle indispensable dans le processus du savoir. Elle apparaît comme une propédeutique pour l'acquisition du savoir c'est-à-dire une sorte d'antichambre qui prépare à l'élaboration des synthèses certaines en tant que celles-ci seules rendent possible la connaissance. En examinant et appréciant les concepts par lesquels nous connaissons, en déterminant ces concepts quant à leurs formes avant que nous ne les appliquions au réel pour en mesurer leur accord à celui-ci, l'analyse constitue selon le mot même d'E. Kant (1976, p. 115) « la pierre de touche, du moins négative, de la vérité, puisqu'il faut d'abord contrôler et juger d'après ses règles la forme de toute connaissance, avant d'en examiner le contenu, pour savoir si, par rapport à l'objet, elle contient quelque vérité positive. » Si la connaissance n'est rendue possible que grâce à la synthèse, celle-ci n'est rendue véritablement sûre et opérante que grâce à la clarté des concepts que lui

apporte l'analyse. Celui qui entreprend de connaître un objet doit commencer par le distinguer de tout autre objet en procédant à une intelligence complète et déterminée de son concept. Rendre intelligible le concept d'une chose signifie identifier les différents éléments qui composent cette chose en vue d'en dégager les principes scientifiques qui la constituent. A ce propos, dira Aristote (2007, p. 9), « ici, comme partout ailleurs, remonter à l'origine des choses et en suivre avec soin le développement, est la voie la plus sûre pour bien observer. »

Appliquée aux sciences de l'éducation, l'analyse permet de clarifier et de remédier à des ambiguïtés qui peuvent être préjudiciables à la constitution, à la transmission et à la compréhension du savoir produit et de sa finalité. C'est pourquoi, G. Avanzini et A. Mougnotte (2012, p. 9) diront de la philosophie de l'éducation que « sa première caractéristique et sa première exigence, c'est sa vigilance quant à la rigueur des notions et des concepts mobilisés, son souci systématique de les définir avec précision pour dissiper les équivoques, discerner les polysémies, éviter les confusions. »

Si la proposition : « l'éducation rend autonome » est bien connue des spécialistes, elle ne reste pas moins polysémique. Par exemple, pour E. Kant (1986, p. 123), l'autonomie signifie une volonté législatrice capable d'obéir, par soi-même, à sa propre loi. « L'autonomie de la volonté, écrit-il, est la propriété que possède la volonté d'être elle-même une loi ». Une volonté autonome est une volonté libre sauf que cette liberté consiste dans la soumission à la loi. Dans ce sens, V. Delbos (1905, p. 432) affirmera que « l'autonomie, c'est la liberté conçue dans son identité avec la loi. ». Ce même concept, sous d'autres occurrences, peut avoir de significations différentes voire contraires. Il peut renvoyer par exemple au fait d'être laissé à son bon gré, à un « laisser-faire » pur et simple. Ce même concept appliqué à l'éducation peut, dans un premier temps, désigner la conciliation de la présence du maître et la liberté de l'apprenant. Ici, au lieu que la personnalité du maître efface et noie celle de l'apprenant, l'autonomie impose selon le mot de G. Mialaret (2011, p. 20), d'« associer le sujet à sa propre éducation », c'est-à-dire faire en sorte qu'il participe à la construction du savoir qu'il a à apprendre. Dans un second sens, l'autonomie en éducation désigne l'intention qui guide l'action éducative et qui consiste à conduire l'apprenant à la capacité de libre jugement et d'auto-apprentissage. En ce sens, E. Kant (2007, 58) dira de la contrainte qu'on impose à l'enfant pendant son éducation « a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse

un jour être libre, c'est-à-dire se passer du secours d'autrui. ». Nous voyons ainsi comment la signification d'un concept peut varier selon les circonstances et suivant l'évolution des connaissances.

L'archéologie ou l'analyse du concept permet une meilleure intelligibilité de ses occurrences présentes, elle permet de mieux cerner l'idée directrice de laquelle se déduisent ces différentes occurrences, de mieux éclairer les fins poursuivies à travers les différents emplois du mot. C'est pourquoi, citant R Lévêque et F Best, G. Mialaret (2011, p. 84), écrit que la philosophie doit avoir pour tâche « d'élucider des problèmes, d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer ». Pour l'enseignant et le chercheur, cette élucidation contribue à leur faire mieux comprendre les concepts à leur usager et à les aider aussi à mieux faire comprendre aux autres les savoirs qu'ils communiquent. Du côté de l'élève, l'analyse donne de la clarté au savoir reçu et, de ce fait, une plus grande facilité d'apprentissage et de maniement ultérieur de ce savoir. Voilà pourquoi J. Maritain (2012, p. 28) dit que « rien ne devrait être exigé de l'enfant sans qu'on le lui explique en même temps, et qu'on s'assure qu'il a compris ». C'est dire qu'on ne peut pas mener une réflexion sérieuse sur l'éducation ou bien la transmettre sans mener au préalable une analyse sérieuse sur les concepts à son usage. Par conséquent, on ne peut espérer ni élaborer un savoir sérieux, ni conduire un enseignement de qualité en se passant des exigences de l'analyse.

2. Fonction épistémologique de la philosophie de l'éducation

A. Lalande (1992, p. 293) définit l'épistémologie comme une réflexion sur les principes, les hypothèses et les résultats des sciences. Appliquée aux sciences de l'éducation, l'épistémologie questionne leurs principes, leurs hypothèses et évalue la validité et les conditions de pertinence des savoirs qu'elles produisent sur l'éducation sans pour autant prétendre leur prescrire quoi que ce soit. Au plus, l'épistémologie ne peut que proposer ses conclusions aux spécialistes qu'il gré ou non d'en tenir compte. G. Albane (2015, p. 4) dira à ce propos que tout au plus l'épistémologie ne peut que « fournir une base de réflexion au producteur de connaissances, à qui seul revient, éventuellement, de repenser, adapter, modifier ses méthodes ».

Une des toutes premières questions que l'épistémologie pose concerne le concept même de science. S'il est incontestable que toute science est une connaissance, on ne peut cependant déduire que toute connaissance est scientifique. Comme l'écrivent, L. Morin et

L. Brunet (2005 : 39), « il y a des sujets sur lesquels on a des connaissances, mais dont on ne dirait pas qu'on en a la science. » Par exemple, selon ces auteurs, l'enfant connaît bien la route qu'il emprunte chaque jour pour aller à l'école, pour autant, on ne dirait pas qu'il en a la science. Par contre, un topographe peut en avoir la science en ce qu'il va au-delà des vagues sensations et souvenirs pour en établir des données précises, quantifiables, démontrables, irréfutables, reproductibles à l'identique.

La science obéit à des règles particulières. C'est pourquoi T. Hobbes (1990, p. 43) dit qu'il existe des connaissances certaines et des connaissances incertaines. Une connaissance est certaine (donc scientifique) si on peut clairement en démontrer la vérité. Le professeur de physique peut dire à l'avance aux étudiants le résultat auquel aboutira l'expérimentation qu'il conduit avec eux au laboratoire. Une connaissance est incertaine (non scientifique) quand cette vérité ne peut être démontrée. S'il est incontestable que le professeur d'éthique communique des connaissances, il est également certain qu'il ne saurait prédire le résultat de son action. Au sortir d'un cours condamnant le vol, un étudiant peut subtiliser le porte-monnaie de son camarade.

La science tient ses résultats de la rigueur de sa démarche, de sa méthode : l'expérimentation. Suivant celle-ci, ne peut être considéré comme étant connaissance que ce qui est fondé sur le fait et qui est observable, quantifiable, mesurable, démontrable. Par conséquent, appliquée à l'homme, la science ne se préoccupera seulement que de ce qui permet d'établir sur lui des données précises et chiffrables. Voilà pourquoi, affirment L. Morin et L. Brunet (2005, p. 96), « plus une science voudra imiter la physique, plus on y considérera comme scientifique seulement ce qui s'appuie sur une expérience exclusivement externe (avec aussi, autant que possible, des données précises et chiffrables).

Dans ces conditions, les sciences de l'éducation pourraient-elles s'appliquer, avec rigueur, une telle démarche ? Pourraient-elles se dire véritablement scientifiques ? Il est important de dire qu'avant qu'un système de recherche n'adopte sa méthode, il est nécessaire qu'il se donne une certaine connaissance de son objet d'étude. Ainsi, avant de savoir quelle sera la nature du savoir qu'elles pourront produire, les sciences de l'éducation doivent avoir une certaine connaissance de la nature principale de leur objet, en l'occurrence le sujet éduicable. Attendu qu'aucune éducation sérieuse ne peut faire l'économie d'une certaine représentation de l'idéal humain, aucune science de l'éducation

sérieuse ne peut également faire l'économie d'une certaine connaissance de la nature humaine sans manquer son objectif. Comme le fait remarquer J. Maritain (2012, p. 22), « si le but de l'éducation est d'aider et de guider l'enfant vers son accomplissement humain, l'éducation ne peut échapper aux problèmes et aux difficultés de la philosophie, car elle suppose par sa nature même une philosophie de l'homme : « qu'est-ce que l'homme ? » que pose le sphinx de la philosophie. »

Par ailleurs, si nous concédons que l'homme, en tant que membre de la nature physique, peut être objet de sciences expérimentales, serait-ce cependant plus raisonnable de soutenir que l'être humain n'est pas qu'un extérieur mesurable. Au contraire, il est aussi un intérieur non mesurable. Si les sciences de la nature peuvent quantifier l'homme en tant que matière, il serait prétentieux, de leur part, de vouloir le quantifier en tant que qualité, c'est-à-dire en tant que conscience. Les questions sur l'essence, la liberté, les valeurs, etc. n'étant ni observables ni mesurable ne peuvent pas faire partie des considérations de la science au sens strict du terme. Il en est ainsi, parce, comme l'écrit J. Maritain (2012, p. 22), « selon son type méthodologique authentique, l'idée scientifique de l'homme, comme toute idée refondue par la science strictement expérimentale se débarrasse autant que faire se peut de tout contenu ontologique, de telle sorte qu'elle puisse être entièrement vérifiable par l'expérience sensorielle ».

On voit bien qu'on ne peut pas demander aux sciences de l'éducation, qui portent sur la partie qualitative de l'homme, la même rigueur et la même objectivité que les sciences de la nature qui ne s'intéressent qu'à l'aspect phénoménalisé de l'homme. La nature de l'objet des sciences de l'éducation ne permet pas que celui-ci soit observable par les sens comme le permet celui des sciences de la nature. Au rebours de tout naturalisme qui caractérise l'objet des sciences positives, le fait éducatif résulte d'une décision critique du chercheur qui crée son objet ; ce qui induit toujours une certaine subjectivité. Par conséquent, ce serait rendre vaine l'entreprise des sciences de l'éducation et myope leur pratique si on leur prêtait la prétention d'être des sciences exactes, des sciences capables de formuler des lois qui permettent de faire des prévisions exactes. En revanche, pour penser comme O. Reboul (2012, p. 8), ce qu'on pourrait exiger de ces sciences, c'est qu'elles puissent interpréter les faits éducatifs et expliquer leurs hypothèses avec discernement, méthode et d'analyser leurs résultats d'après une logique saine.

En effet, puisque les faits d'éducation portent directement sur l'être éduicable et sur l'éducateur, c'est-à-dire sur la partie qualitative de l'homme, la scientificité des sciences est limitée par deux choses. La première, c'est que dans le fait éducatif, il y a quelque chose qui ne se plie pas à l'orthodoxie de la méthode expérimentale, quelque chose qui relève plutôt d'art ou d'acte de liberté. La deuxième limite, en conséquence de la première, c'est le fait que les sciences de l'éducation doivent éviter de tomber dans l'erreur qui consiste à penser qu'elles puissent donner des recettes pédagogiques à vocation universaliste dont l'application offrirait une efficacité garantie permettant de « maîtriser et neutraliser toutes les variables de la situation d'apprentissage. » (G. Avanzini et A. Mougnotte 2012, p. 42). En d'autres termes, la complexité du phénomène éducatif est telle qu'il est pratiquement impossible de pouvoir quantifier toutes les variables indispensables qui y entrent en jeu ; ce qui, du coup, oblige à faire appel à des données de type qualitatif, c'est-à-dire non mesurable, pour rendre compte, autant que possible, d'une situation d'éducation. C'est ainsi que contre une illusion, que nous pouvons qualifier de scientiste, L. Morin et L. Brunet (2005 : 5) nous disent qu'il y a « deux erreurs » à éviter en « formation des maîtres » : « un engouement précipité et excessif pour la “ méthode scientifique ” ainsi qu'un intérêt myope pour les recettes pédagogiques ». Les méthodes scientifiques et les savoirs pédagogiques ne doivent pas être cultivés uniquement pour l'amour de leur perfection. Ils doivent être étudiés et communiqués comme un ensemble d'informations qui contribuent à guider le génie et les initiatives personnelles du praticien. Les choses doivent être telles que, doté d'une bonne information sur les différents résultats des sciences de l'éducation, le praticien puisse les appliquer tout gardant un certain esprit créatif et une certaine responsabilité de son action éducative.

Autrement dit, la finalité des résultats des recherches des sciences de l'éducation, ne consiste pas à ramener l'action pédagogique à l'utilisation, à l'application de recettes pédagogiques. Dans l'encadrement qu'ils offrent à l'action éducative, il est toujours fait appel à un effort constant de recherche, de créativité et d'adaptation de la part du praticien. Ou pour reprendre les termes d'E. Brassat (2021, p 32) :

« A moins donc de croire pouvoir réduire l'enseignement à des processus purement mécaniques de conditionnement, aucun apprentissage ne se limite à la seule application ou reproduction d'une action abstraite ou pratique sans la moindre réflexion ou conception de son sens et des opérations requises. »

Par conséquent, une bonne formation, du moins toute formation pédagogique ne réussit que si elle rencontre et respecte les bonnes qualités de la part du maître. Dit autrement, de quelque qualité que soient des connaissances et méthodes reçues, si elles se retrouvent entre les mains d'un enseignant médiocre, elles conduiraient à un résultat médiocre. En d'autres termes, les connaissances produites par les sciences de l'éducation ont besoin de rencontrer chez le praticien des qualités personnelles que nulle formation ne pourrait fournir. Des qualités capables d'empoigner de l'intérieur les connaissances reçues et de les porter efficacement à leur finalité définitive. A propos de cette capacité d'appropriation et d'orientation originale, personnelle que le maître doit pouvoir faire des résultats des sciences de l'éducation, M-A Bloch (1968, p. 9) n'a pas hésité à parler d'« art d'enseigner » plutôt que de « science d'enseigner ».

Dans la formation du maître, il doit clairement apparaître que, dans le fait éducatif, l'apport personnel de l'enseignant est irremplaçable. Il lui appartient de définir ses objectifs et de choisir les méthodes qu'il pense être les plus capables de l'aider à les réaliser. De ce point de vue donc, les sciences de l'éducation doivent avoir une ambition de scientificité modérée afin de mieux se concentrer sur leur mission fondamentale, celle d'aider l'action pédagogique. Du côté de l'enseignant, les savoirs empruntés à ces sciences doivent être compris comme un moyen en vue d'un meilleur épanouissement de son génie propre ; un moyen qui l'aide à se mettre sur une autoroute éducative bien balisée, mais où il reste et demeure le seul maître du volant. Disons plutôt avec C. Chauvigné (2020, p. 63), que le recours aux sciences de l'éducation vient simplement « nourrir une réflexion et une action pédagogique ». Cependant, quelque maîtrise qu'il puisse avoir des apports des sciences éducatives et quelque maîtrise qu'il ait de son volant, il ne doit pas perdre de vue ce que G. Avanzini et A. Mougnotte (p. 63) appellent « un mystère au cœur de l'éducation » et qui explique les incertitudes qui couvrent ce domaine. Voilà pourquoi, une même méthode pédagogique, quoique scientifiquement éprouvée, appliquée à un même groupe d'élèves et dans les mêmes conditions puisse pourtant conduire ces derniers à obtenir des résultats différents.

Cependant, cet état des choses ne rend pas moins indispensable, pour le maître, l'apport des sciences de l'éducation. En effet, pour que nous ayons de bons enseignants, il nous faut nécessairement leur donner une solide connaissance des savoirs produits par les sciences de l'éducation et, cela bien évidemment, en appui aux savoirs disciplinaires également solidement acquis. En mettant à leur disposition des savoirs scientifiques qu'ils

n'auraient pas pu découvrir ou inventer du seul fait de leurs efforts, cela ferait d'eux des experts, du moins, d'état de tâtonnement, ils seront portés à celui de connaissance scientifique de l'acte éducatif. Mialaret (2011, p. 108) écrit que « les sciences de l'éducation substituent, petit à petit, aux opinions, aux recettes transmises par la tradition, un ensemble de résultats et un savoir dont la validité est éprouvée ». Autrement dit, d'état d'opinions vagues sur les pratiques éducatives, des savoirs et informations scientifiquement élaborées sur l'éducation, peuvent porter des maîtres à une plus grande intelligibilité de l'action pédagogique.

Il apparaît ainsi que dans son rapport aux sciences de l'éducation, tout en affirmant l'importance des savoirs que celles-ci produisent, l'épistémologie permet de limiter leurs prétentions par rapport à la nature des connaissances auxquelles elles peuvent aspirer. C'est pourquoi, écrit J. Houssaye (2009, p. 175), « 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. » Le savoir produit ou transmis sur l'éducation ne peut pas prétendre à la précision mathématique ou expérimentale pour cette simple raison qu'il poursuit une fin qui lui est extérieure, il vise à produire des modifications de l'être éduqué (et qui se définit avant tout par la liberté). Par conséquent, dans leurs activités éducatives, le chercheur et le praticien doivent se faire à l'idée, selon le mot de M-A Bloch (1968, p. 14), qu'« il n'y a pas de recettes pédagogiques qui soient universellement bonnes » qu'un enseignant se contenterait d'« appliquer mécaniquement. » C'est pourquoi, la philosophie en tant que réflexion sur l'éducation, appelle nécessairement le chercheur et l'éducateur à dépasser leurs seules ambitions scientifiques pour engager une réflexion sur les finalités de l'éducation.

3. Fonction régulatrice de la philosophie de l'éducation

Il est important d'observer que l'éducation s'adresse à l'homme en tant qu'être de besoins matériels mais aussi en tant qu'être de besoins moraux. A travers le premier, l'éducation vise à doter l'homme des connaissances et des techniques qui l'aideront à mieux organiser son environnement naturel et vital. A ce titre, l'école met l'accent sur l'efficacité, c'est-à-dire les moyens qui permettent le mieux vivre matériel. Ainsi, avec le diplôme et le savoir que l'école permet d'obtenir, l'homme travaille et subvient à ses besoins vitaux. L'aspect utilitaire de l'éducation n'est donc pas négligeable. Cependant, l'homme ne se satisfait pas seulement du mieux vivre matériel. Ou comme l'écrit J.

Lecomte (2015, p. 40) « le savoir ne se limite pas à ce qui est directement mobilisable « sur le marché de l'emploi », bien qu'une des justifications de ce qu'il faut savoir se situe dans l'utilité, ou encore l'efficacité des connaissances visées. »

Par-delà les besoins vitaux, l'homme veut des raisons pour justifier le fait même de vivre. Il veut se donner un sens à la vie. Or ces raisons ne sont pas contenues dans le quotidien du réel. Ces raisons sont de sources transcendantes selon la terminologie de E. Kant (1976, p. 113) et qui désigne « la possibilité de la connaissance et son usage a priori. » Le transcendantal renvoie à ce qui a une origine non empirique, ce qui est une représentation ou une idée. L'idée ou le concept est ce qui nous permet d'établir l'unité et la causalité des phénomènes. Le concept homme subsume tous les êtres qui en présentent les caractéristiques générales. Le concept de cause, quoiqu'invisible, me permet de lier cette herbe qui est en train de faner et la chaleur du soleil.

Cette idée générale ou schème une fois formée devient une règle de toute expérience possible, c'est-à-dire un plan pour l'interprétation de l'expérience. Par exemple l'idée de quadrupède nous permet de nous représenter en général tous les animaux de cette catégorie sans nous rapporter aux particularités de l'expérience. Ainsi, pour savoir si un animal est un quadrupède, nous n'aurons qu'à le comparer à l'idée que nous nous faisons du quadrupède en général. V. Delbos (1905, p. 204) dira que les idées « sont de principes régulateurs dont la fonction est d'indiquer la marche suivant laquelle les objets de l'expérience peuvent être ramenés dans l'intérêt du savoir, à la plus grande unité possible. »

Aussi, ces idées a priori ou transcendantes sont-elles appelées valeurs lorsqu'elles sont prises en tant que représentation de quelque chose qui est considéré comme digne d'honneur, quelque chose qui mérite d'être respecté, recherché ; quelque chose qu'il faut quérir parce qu'il constitue le Bien. A. Lalande (1992, p. 1183) définit la valeur comme les « caractères des choses consistant en ce qu'elles sont plus ou moins estimées ou désirées par un sujet ou, plus ordinairement, par un groupe de sujet déterminés. » Une valeur est une préférence morale postulée comme une fin supérieure ou suprême qui doit servir de régulation à la conduite humaine. Etant une préférence morale, dans tous les cas, une valeur ne vaut pas par elle-même, elle n'a pas une signification en soi. Ce n'est pas la chose à laquelle la valeur se réfère qui possède en soi de signification, mais l'opinion que les

hommes se sont formées de cette chose. Voilà pourquoi, la valeur des choses changent en fonction de l'opinion de l'individu ou du groupe à leur égard. Le billet de 1000 FCFA, en tant que valeur monétaire, ne tient pas celle-ci du papier ainsi présenté ni de l'inscription qui y figure, mais à l'idée que ceux qui partagent cette monnaie en ont présentement. Il suffit que ce billet soit dévalué ou retiré du circuit monétaire pour qu'il perde sa valeur.

La valeur, considérée comme une référence morale, prend la forme de ce que E. Kant, (2007, p. 44) appelle un idéal et « qui n'est autre chose que la conception d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience. » L'idéal correspond à la représentation d'une chose comme étant parfaite et qui constitue un objectif à atteindre, une norme ou un principe qui inspire nos décisions et nos actions. On a l'exemple d'un idéal de société juste où tous les droits de l'homme sont respectés sans contrainte. Ainsi considérée, la valeur renvoie à l'ensemble de ces choses ou conduites humaines estimées conformes à un idéal qui les rend dignes d'estime.

Ainsi, grâce au système des valeurs et de l'idéal qu'il constitue pour l'homme, celui-ci se donne une manière de se conduire qui le différencie de l'animal. En référence à ces normes de valeurs, toutes les affaires humaines sont inscrites entre deux pôles fondamentaux : le pôle des valeurs qui composent le Bien et le pôle de celles qui composent le Mal. Par conséquent, le degré d'humanité de toutes les conduites ou actions humaines est mesurées par rapport au pôle du Bien et le degré de perversion par rapport au pôle du Mal. C'est ainsi que le Décalogue nous donne le pôle des valeurs qui composent le Bien : tu ne tueras, tu ne voleras pas, etc. le contraire de ces valeurs formant le pôle du Mal.

Ainsi, dans la pratique, ces valeurs agissent sur les hommes. Par son attrait, la valeur insémine dans la volonté humaine le courage d'aller toujours plus en avant vers le mieux. Les valeurs, écrivent G. Avanzini et A. Mougnotte (2012, p. 69-70), « impulsent, nourrissent la volonté de l'adulte, conforte sa volonté, le convainquent de persévérer ou de réitérer ses initiatives en dépit des obstacles ». La volonté d'aller vers le mieux qu'imprime la valeur, pousse l'homme à plus d'ingéniosité et de créativité et les communautés à la mobilisation sociale et politique autour de causes communes. C'est dans ce sens qu'en Afrique traditionnelle, à travers les épopées, les exploits accomplis par des personnages historiques étaient glorifiés en vue d'en faire, pour la communauté, une source d'inspiration, de fédération et de mobilisation autour d'idéaux communs. Pour la volonté

humaine, on peut dire, dans ce cas, que la valeur constitue une force motrice. Posée comme un maximum, la valeur apparaît comme un étalon, un instrument de mesure qui permet aux hommes d'évaluer leurs actions, de sonder les perfections auxquelles ils sont parvenus. Disons plutôt que grâce à la représentation des valeurs, le genre humain ne peut plus se contenter d'une vie végétative et animale mais, se trouve toujours, sans interruption, engagé à travailler à corriger son existence en rapport aux idéaux.

Les valeurs jouent ainsi la fonction de régulation, elles indiquent aux hommes la marche suivant laquelle leurs actions doivent être ramenées à ce qui est plus digne de leur nature d'êtres raisonnables ; ce qui vise le pôle du Bien. En dénonçant implicitement les insuffisances devant lesquelles la réalité nous place, l'idéal de la valeur, nous pousse à faire bouger l'ordre des choses. Dans ce cas, nous appelons fonction régulatrice de la philosophie de l'éducation, cette capacité qu'elle possède d'identifier les valeurs qui promeuvent l'éducation. Autrement dit, la fonction régulatrice de la philosophie de l'éducation consiste à postuler pour l'éducation des valeurs idéales, certes inaccessibles, mais qui obligent au moins les acteurs à reprendre sans cesse leurs efforts, qui obligent les hommes à ne pas se laisser saisir par le mécanisme des habitudes, même quand celles-ci semblent bonnes. Aujourd'hui, nous semblons être dans une ère où la destruction de notre écosystème, du fait du développement sans précédent des sciences et techniques, est irréversible. Cependant, face à une telle menace et au fatalisme qui y pourrait naître, la philosophie de l'éducation doit pouvoir proposer la prise en compte, par les systèmes éducatifs, de certaines valeurs allant dans le sens d'une plus grande responsabilisation de l'homme face à ce phénomène et l'espoir que les générations ainsi éduquées finissent un jour par en prendre conscience et en être plus attentives.

La fonction régulatrice de la philosophie donne de la résonnance aux revendications humaines du sens et incite, par conséquent, les systèmes et acteurs de l'éducation à dépasser les seules raisons scientifiques de la pédagogie pour prendre aussi en compte les raisons éthiques fondamentales qu'exige la pratique éducative. J. Maritain (2012, p. 21) dira que la première erreur en éducation « est l'oubli ou la méconnaissance des fins ». Grâce au système des valeurs qu'elle véhicule, l'éducation apprend à l'enfant que l'homme est un être sacré et qu'en vertu de cela, il constitue la fin de toute action bonne.

De manière générale, les valeurs éducatives contraignent les systèmes éducatifs à travailler en permanence à se rendre toujours meilleurs, elles les forcent à toujours s'évaluer, à corriger leurs imperfections, à s'adapter sans cesse aux nouvelles exigences qui se présentent. Voilà pourquoi, O. Reboul (2012, p. 95) trouve que les sciences de l'éducation, malgré leur volonté scientifique, n'ont jamais réussi à chasser les valeurs au cœur de l'éducation. Ainsi, affirme-t-il, « les valeurs n'ont jamais disparu du domaine éducatif pour la raison très simple qu'il n'y a pas d'éducation sans valeur. » Les mots, tels qu'apprendre « à mieux » ou « à bien skier, à bien parler, à bien penser, à bien faire » (O. Reboul, 2012, p. 95) qui structurent le vocabulaire éducatif sont là pour confirmer la consubstantialité de l'objet des sciences de l'éducation avec la notion de valeur. Autrement dit, ces adverbes superlatifs prouvent à suffisance que la philosophie du maximum est au cœur de tout système éducatif, les valeurs sont à l'origine en même temps qu'elles constituent les normes de l'action éducative. C'est pourquoi, nous exhorte O. Reboul (2012, p. 95) : « n'ayons pas peur des mots bien et mieux : en éducation, on ne peut s'en passer ».

Sans que l'on puisse nier l'existence du scientifique dans l'œuvre des sciences de l'éducation, l'exigence des valeurs dans l'action éducative doit cependant leur imposer de modérer l'élan scientifique. Le refus d'une telle modération, c'est-à-dire le refus de toute référence aux valeurs finirait irrémédiablement par détruire l'éducation dans son être même, dans ce qui constitue sa fin. Sans ces valeurs, l'éducation perdrait toute signification humaine, c'est-à-dire dans son sens et son essence pour prendre celle de dressage animal. A ce propos rappelle O. Reboul (2012, p. 98), « celui qui ferait de cette réserve une interdiction philosophique, celui qui dirait que ces sciences sont suffisantes et que ce qu'elles ne peuvent pas connaître est sans intérêt, celui-là tomberait dans un positivisme qui détruirait l'éducation dans son principe même. » Les sciences de l'éducation ne sauraient réduire, sans grand dommage pour l'espèce humaine, le fait éducatif à une simple activité technique pragmatique. Par essence, l'éducation est une sagesse pratique, elle est le véhicule de valeurs normatives. L. Hansen-Løve (2020, p. 357) définit la norme comme « critère ou principe qui règle la conduite ou auquel on se réfère pour porter un jugement de valeur ». Une valeur normative est ainsi une référence morale qui nous offre des critères d'évaluation de nos décisions et qui nous amène à nous déterminer dans notre conduite.

Oublier ou méconnaître ces fins qui sont intrinsèques à l'éducation revient à perdre de vue sa vertu pratique, celle qui fait de l'acte éducatif sur l'homme, une bonne action. Fort heureusement d'ailleurs que nous pouvons affirmer avec G. Avanzini et A. Mougnotte (2012, p. 30) qu'à la fondation de l'Association internationale de la pédagogie expérimentale, aucun des instigateurs n'a oublié ni récusé le rôle de la réflexion sur les fins. Autrement dit, pour l'éducation, « les deux entrées, normative et scientifique, sont également nécessaires, non point concurrentielles mais complémentaires, non indépendantes, mais autonomes. »

A supposer même le cas où les sciences de l'éducation refuseraient de prendre en compte les valeurs éducatives (valeurs éthico-normatives) dans leurs préoccupations, il faut bien que quelqu'un s'en occupe et c'est à ce titre que la fonction régulatrice impose à la philosophie (le philosophe) de sauver l'éducation du naufrage auquel un tel état de fait la condamnerait. Ce serait un devoir pour la philosophie de l'éducation de s'assumer en réinterrogeant sans cesse ces valeurs dans le but de les élucider et de justifier l'importance de leurs actions éducatives sur et pour le devenir de l'humanité. C'est dire qu'à l'ère de la course à la scientificité où nous nous trouvons, et qui semble annoncer le crépuscule des valeurs en éducatives, la philosophie se trouve plus que jamais auparavant rappelée à sa mission la plus essentielle, celle de porter au cœur sa réflexion les valeurs morales et individuelles qui sont à l'œuvre dans l'intention d'éduquer.

Dans cette logique, G. Barnier (2003, p. 7) affirme que « la philosophie n'apparaît jamais plus irremplaçable que lorsqu'elle s'interroge, réflexivement, sur le normatif, l'axiologique, bref, lorsqu'elle cherche à élucider les valeurs morales en jeu dans la rencontre entre l'éduqué et l'éducateur. » L'œuvre éducative a besoin d'être éclairée par le but moral et social qu'on poursuit dans l'action d'enseigner. Par conséquent, la fonction réflexive de la philosophie, en mettant l'accent sur les dimensions axiologiques, c'est-à-dire sur ce qui devrait être, joue un rôle, à la fois, dynamogène et régulateur sur l'homme, sa société et son éducation. En même temps que les valeurs qu'elle suscite nourrissent d'énergie et, par conséquent, impulsent la volonté de ceux qui pensent et pratiquent l'éducation, elles leur servent de repère et de critère pour un meilleur jugement sur les moyens capables de porter l'esprit humaine, selon le mot de T. De Koninck (2010, p. 10) « au meilleur de ses potentialités ».

Conclusion

Au terme de notre analyse, il ressort que, dans ses rapports avec les sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation entretient un discours de type réflexif qui remplit trois fonctions. Une fonction analytique par laquelle elle invite le chercheur en éducation et l'éducateur à s'assurer du véritable sens des concepts et propositions qu'ils emploient dans l'accomplissement de leurs activités. Cela leur permet respectivement de parvenir à des synthèses (connaissances) plus certaines et de s'assurer des conditions d'apprentissage plus efficaces. Une fonction épistémologique par laquelle la philosophie de l'éducation interroge les sciences de l'éducation par rapport à leurs méthodes, leurs hypothèses et la validité des savoirs qu'elles produisent. Cette démarche aide les spécialistes de ces disciplines et les destinataires (les praticiens) à mieux comprendre la nature particulière des connaissances en éducation. En effet, la plus part des sciences de l'éducation porte sur la partie qualitative de l'homme (la conscience, la liberté) dont la singularité est de ne pas se plier aux mêmes exigences expérimentales que les objets des sciences de la nature. Cet état des choses fait que les savoirs produits par celles-là n'ont pas un même degré d'exactitude que ceux produits par celles-ci. Cette limite épistémologique implique que le champ de l'éducation et sa pratique débordent nécessairement les seules considérations scientifiques pour déboucher sur ce que G. Avanzini et A. Mougnotte (p. 63) appellent « un mystère au cœur de l'éducation » qui fait que ses effets sur l'être éduqué sont toujours imprévisibles. Voilà pourquoi, pour la philosophie de l'éducation, les sciences de l'éducation ne doivent pas nourrir l'ambition de fournir des modèles ou des recettes pédagogiques qu'il reviendra d'appliquer mécaniquement. Bien que d'une importance de premier plan, leur rôle est simplement de contribuer à aider l'éducateur à mieux percevoir ses propres limites et possibilités et ainsi à mieux encadrer son activité pédagogique. Y. Pellissier (2012, p. 8) citant Avanzini affirme que « la formation du corps enseignant doit informer, éduquer, responsabiliser l'éducateur ». Nous avons, enfin, la fonction régulatrice par laquelle la philosophie de l'éducation, par-delà des problématiques techniques ou scientifiques, appelle à une ouverture sur le sens. Percevant comme étant une certaine transcendance, c'est-à-dire un au-delà de la simple matérialité, la philosophie de l'éducation demande que son éducation réponde à cette exigence. Pour cela, elle fait appel à des valeurs qui ne sont pas contenues dans la réalité du quotidien pour soutenir cette sensation de transcendance. Dès lors, ces valeurs d'ordre moral sont postulées pour guider l'action du chercheur et du praticien

comme condition, pour eux, d'échapper au mécanisme auquel invite instamment l'esprit scientifique et d'inscrire leurs actions dans la recherche des réponses au besoin du sens à la vie ; au besoin de trouver des raisons de vivre, un besoin auquel nul homme n'échappe. Ces valeurs regroupées sous les pôles du Bien et du Mal, lancent le chercheur et l'éducateur dans une quête permanente du mieux, du plus parfait possible. Pour nous résumer, nous disons que, dans son rapport aux sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation contribue à apporter à celles-ci de la lumière sur leurs différentes procédures en même temps que leur importance pour l'activité éducative.

Bibliographie

- Albane, G. (2015). « L'importance de l'épistémologie pour la recherche en droit ». *La recherche juridique vue par ses propres acteurs*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, pp. 79-130.
- Aristote (1874). *La politique*, trad. J. Barthélemy-Saint-Hilaire, 3^e éd., Paris : Lagrange, <https://gallica.bnf.fr>. (Consulté le 16/02/2024).
- Barnier, G. (2003). « Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques », <https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf>. (Consulté, le 24/02/2018).
- Bloch, M-A. (1968). « La formation des enseignants », in *Revue française de pédagogie*, pp. 9-17, https://www.persee.fr/doc/rfp0556-7807_1968_num_311756. (Consulté le 02/05/2019).
- Brassat, E. (2021). « La pédagogie au risque de l'applicationnisme. Entre méthodes réflexives et procédures ». *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 19-34.
- Chauvigné, C. (2021). « La construction de la vie scolaire et les sciences humaines : élucidation, fondement, application ». *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 51-66.
- De Koninck, T. (2010), *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Québec, Marquis.
- Delbos, V. (1905). *La philosophie pratique de Kant*, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k255788x>, 756 p. (Consulté, le 17/03/2016)
- Durozoi, G. et Russel, A. (1987). *Dictionnaire de philosophie*. Nathan.
- Guay, A. et Bouchard, F. (2017) « Etymologie » <https://books.opinedition.org/pum/pdf/4293>. (Consulté le 18/03/ 2019).
- Hobbes, T. (1990), *Léviathan*, trad. F. Tricaud, SYREY.
- Hansen-Løve, L (2020), *La Philosophie de A à Z* (2020), Paris : Hatier.
- Houssaye, J. (2009). « De la naissance des philosophes de l'éducation en France ». *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*. PP. 165-1178. Caen : Presses universitaires de Caen, books.opinedition.org/puc/pdf/8131. (Consulté le 24/03/2018).
- Kant, E. (1986). *Critique de la Raison Pure*, Paris : PUF.
- Kant, E. (1976). *Critique de la Raison Pure*. Garnier-Flammarion.

- Kant, E. (2007). *Traité de pédagogie*. Félix Alcan, <https://gallica.bnf.fr>. (Consulté le 17/12/2022).
- Lalande, A. (1992). *Vocabulaire technique et critique de philosophie*. T2. PUF.
- Lapostolle, G. et Mabilon-Bonfils, B. (2010). *Fiches de sciences de l'éducation*. ISBN978-2-7298-5330-3. Ellipses Editions Marketind S. A.
- Lecomte, J. (2015). « Philosophie et éthique de la communication ». [www.philomedia.be › pdf › EAMphiloCom](http://www.philomedia.be/pdf/EAMphiloCom). (Consulté, le 10/09/2019).
- Maritain, J. (2012). *Pour une philosophie de l'éducation*. Editions Parole et Silence.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Que sais-je. PUF.
- Morin, L. et Brunet, L. (2005). *Philosophie de l'éducation*, Laval : Les presses de l'Université.
- Pellissier, Yann (2012). « Philosophie de l'Education. Cours complet 97/98 du Professeur G. Avanzini », <https://www.youscribe/.../education/cours/philosophie-de-l-education-cours-com>... (Consulté le 13/01/2019).
- Reboul, O. (2012). *La philosophie de l'éducation*. Que sais-je. PUF.