

Laval théologique et philosophique



BRUNET, Louis, MORIN, Lucien, *Philosophie de l'éducation, tome I. Les sciences de l'éducation*

Victor Thibaudeau

Volume 49, Number 2, juin 1993

Hommage à Jean Ladrière

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/400775ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/400775ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (print)

1703-8804 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Thibaudeau, V. (1993). Review of [BRUNET, Louis, MORIN, Lucien, *Philosophie de l'éducation, tome I. Les sciences de l'éducation*]. *Laval théologique et philosophique*, 49(2), 357-359. <https://doi.org/10.7202/400775ar>

Tous droits réservés © Laval théologique et philosophique, Université Laval, 1993

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

□ recensions

Lucien MORIN et Louis BRUNET, **Philosophie de l'éducation. T.1 : Les sciences de l'éducation.** Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval ; Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992, 327 pages.

Le présent ouvrage, écrit avant tout pour les étudiant-e-s en éducation et les enseignant-e-s de tous niveaux, mais certainement susceptible d'intéresser aussi les philosophes de métier, veut « éclairer en profondeur les réalités du monde de l'éducation » (p. 6) en s'appuyant sur des principes philosophiques issus principalement de la tradition aristotélicienne. Les auteurs constatent fort pertinemment en effet la confusion immense que l'on trouve dans ce champ de connaissance et d'activité : des spécialistes en éducation se demandent encore si la pédagogie peut véritablement s'enseigner, si elle est un art ou une science, si elle est une science pleinement constituée ou une science encore à établir ; le pluriel des sciences de l'éducation n'est pas non plus expliqué de façon nette et incontestée, pas plus que ce qui donne unité à ces sciences — certains prétendant même que les sciences de l'éducation n'ont pas un objet déterminé... Mais ce qui est plus grave encore, faudrait-il ajouter, c'est que ceux et celles qui ne soulèvent pas ces questions difficiles n'ont pas plus de réponses : beaucoup fuient ces questions, ou s'en désintéressent tout simplement. Or tout cela représente une situation que les philosophes Brunet et Morin ne peuvent accepter. À leur avis, « il convient que les futurs pédagogues soient formés à reconnaître et défendre les fondements de l'activité qu'ils pratiqueront » (p. 1). Ils doivent être mis en contact avec les questions les plus fondamentales en éducation de façon à se former une vision d'ensemble de la réalité éducative et des connaissances de base qui s'y rapportent.

Les auteurs se sont donc donné pour mission d'analyser « quelques-uns des grands concepts de base [tels] éducation, enseignement, connaissance, art, science, pédagogie, sciences de l'éducation, etc. À notre connaissance, prétendent-ils, ce travail n'a jamais été fait, du moins pas d'une manière aussi complète que celle proposée ici » (p. IX). Car ils procèdent en effet à un examen très approfondi de la question et proposent une vision d'ensemble originale et extrêmement satisfaisante¹.

Ainsi, pour éclairer ces questions capitales, Morin et Brunet procèdent dans un *premier chapitre* à l'examen de la notion d'éducation. Une analyse poussée (mais très accessible aux étudiant-e-s de niveau universitaire) de l'étymologie des mots *éducation*, *enseignement*, *instruction* et *pédagogie* conduit à une précision de la fin de l'éducation (aider le développement de l'être humain conformément à sa nature) et à la distinction de ses trois composantes essentielles (l'éducateur ou l'éducatrice, l'éduqué-e, la matière).

Les deux chapitres suivants tentent pour leur part de remonter au principe du problème épistémologique qui terrasse les sciences de l'éducation en exposant dans un premier temps (chap. 2) ce qu'est une science dans une optique aristotélicienne. Les divers degrés et modes de connaissance sont d'abord distingués : connaissance sensible, connaissance d'expérience, connaissance universelle ; art, science, science pratique, science théorique. Les auteurs présentent aussi de façon sché-

1. Précisons que cette vaste entreprise sera bientôt complétée par la parution (annoncée pour le printemps 93) du deuxième tome *Philosophie de l'éducation : la formation fondamentale*, où ils tenteront de préciser de quoi il s'agit exactement quand on définit l'éducation comme « la formation d'un être humain ».

matique l'opposition entre réalisme et constructivisme en prenant une position non équivoque en faveur d'un réalisme que l'on pourrait qualifier de réaliste, puisqu'il admet la part de construit dans le concept et dans la science toute entière, mais affirme le caractère premier et incontournable du réel, objet de science et mesure de la vérité. Les principes susceptibles de conférer une unité à une science pratique ou théorique (objet, méthode et fin) sont finalement exposés et sommairement appliqués à la question des sciences de l'éducation.

En examinant ensuite la nature de la science expérimentale, le chapitre 3 ajoute une considération importante pour épuiser l'idée de science aujourd'hui et pour caractériser certaines parties des sciences de l'éducation. En se référant aux écrits de scientifiques, d'historiens et de philosophes des sciences reconnus, ils mettent en évidence l'objet de la science expérimentale, sa méthode, le type de savoir qu'elle peut engendrer, ses limites. Ils la comparent aussi à la science au sens aristotélicien et à la philosophie. Ils expliquent enfin que la physique, la biologie, la psychologie et la pédagogie ne sont pas et ne peuvent pas être des sciences expérimentales au même degré, bien que toutes se réclament du même idéal.

Équipés des distinctions auxquelles ont donné lieu toutes ces considérations et des principes mis en évidence pour les supporter, les auteurs abordent ensuite plus directement leur sujet propre : les sciences de l'éducation. Le chapitre 4 tente en effet de répondre précisément aux questions soulevées au début : à quel type de savoir peuvent être assimilées les sciences de l'éducation ou telle ou telle partie des sciences de l'éducation ? quel est leur objet ? pourquoi plusieurs disciplines doivent être mises à contribution ? qu'est-ce qui donne unité à toutes ces considérations ? etc. Vient ensuite une exposition des cinq sciences de l'éducation les plus fondamentales à leurs yeux, qu'ils présentent comme devant faire partie au premier chef des programmes d'étude : la biologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation et la philosophie de l'éducation.

Un dernier chapitre se compose de deux parties dont on ne sent pas très bien l'unité mais qui réussit tout de même à maintenir notre intérêt. Les auteurs y complètent d'abord l'application de leurs principes philosophiques en caractérisant certains autres types de savoirs pertinents à une formation en éducation — la didactique, les technologies éducatives et le domaine de la mesure et de l'évaluation — dont l'étude n'a pourtant pas la même urgence ni la même portée que celle des sciences discutées précédemment. Ils analysent ensuite la question de la culture et de la spécialisation qui, selon le célèbre « rapport Parent » au Québec, constitueraient pour les éducateurs des compétences nécessaires et complémentaires. Après avoir dénoncé certaines conceptions trop étroites de la culture, qu'ils découvrent entre autres dans le rapport Parent (qui oppose *culture* à *connaissances sérieuses et scientifiques*), les auteurs proposent une définition de la culture générale se rattachant à la notion de *paideia* : une formation fondamentale du jugement consistant en une connaissance des principes et des méthodes — connaissance qui est préalable à toute spécialisation, mais qui ne s'oppose nullement à elle. Ainsi, il leur apparaît que « cette culture générale est la seule appropriée au débutant... et doit constituer le programme essentiel de l'école secondaire et du collège » (p. 292). En outre, le pédagogue cultivé (souhaité dans le rapport Parent) serait « celui qui possède une culture générale à l'intérieur même des sciences de l'éducation... Il est des connaissances plus universelles et communes en sciences de l'éducation que tout futur enseignant devrait faire siennes avant de se plonger dans le pratico-concret » (p. 294-5). En effet, en plus de connaissances de certaines techniques pédagogiques et d'un savoir spécialisé de sa discipline propre (mathématique, histoire, français, etc.), l'étudiant-e en éducation devrait avoir réfléchi aux fondements de sa future profession, suffisamment pour être en mesure de les énoncer distinctement et les défendre, au besoin. Voilà en tout cas ce que la lecture de cet ouvrage pourrait contribuer à leur donner.

Car aussi audacieux que fut le projet des philosophes Morin et Brunet, il nous semble très bien réussi. Quelques passages, principalement dans les chapitres 2 et 3, sont certes un peu difficiles ou rebutants pour des novices en la matière ou pour des spécialistes qui n'auraient pas déjà été introduit-e-s à l'optique aristotélicienne ou du moins qui ne seraient pas préalablement bien disposé-e-s à son égard. Compte tenu du public visé et de l'objectif pédagogique des auteurs, on se serait en effet attendu à trouver certains thèmes amenés plus progressivement et expliqués un peu plus largement. Par exemple, la question importante de la limite des connaissances issues des sciences expérimentales, tenant au caractère singulier de l'étalon de mesure (p. 124-5), nous semble traitée beaucoup trop brièvement pour être comprise par un-e novice. Il en irait de même avec ce qui est dit de la nature des lois et des théories physiques (p. 121), qui constitue pourtant un point charnière de leur exposé. De même encore en ce qui concerne la question fondamentale de la connaissance possiblement objective de choses subjectives (p. 130). Il faut avouer par contre que les deux chapitres traitant de science vont déjà très loin et que tout ne pouvait pas être dit en détail.

La conception aristotélicienne de la science (sous-jacente à toute cette analyse) et les limites attribuées au savoir des sciences expérimentales pourraient par ailleurs être vues comme rétrogrades ou réactionnaires par ceux et celles qui n'ont abordé ces sujets qu'à travers le courant positiviste ou constructiviste. Pourtant, bien que heurtées en quelques endroits, ces personnes auront du mal à repousser cette autre façon de voir tant elle est (généralement) bien amenée et exposée.

Ceci nous amène d'ailleurs à souligner l'une des marques distinctives de cet essai et l'une de ses plus grandes réussites : ce retour à des principes philosophiques issus de la tradition aristotélicienne pour éclairer des discours et des pratiques contemporaines. Si en effet, comme le disait Valéry, « la véritable tradition dans les grandes choses n'est point de refaire ce que les autres ont fait, mais de retrouver l'esprit qui a fait ces grandes choses et qui en ferait de tout autres en d'autres temps », on peut dire que nous sommes presque en présence d'un sommet en la matière. Car nous avons là une synthèse inédite extrêmement éclairante inspirée par une vision ancienne très bien assimilée et actualisée. Une lecture qu'on ne pourrait que recommander vivement !

Victor THIBAUDEAU
Faculté de philosophie

Jacques CARON, **Angoisse et communication chez S. Kierkegaard**. Odense, Odense University Press, 1992, 265 pages.

La philosophie de Soren Kierkegaard est, en elle-même, un essai de justification devant Dieu et sa fiancée, Régine Olsen. Le terrible tremblement de terre² qui lui imposa soudain une nouvelle loi infaillible d'interprétation des phénomènes détermina sa façon d'aborder le monde. Ce tremblement de terre, on le sait, fut causé par une révélation que son père lui avait faite d'une malédiction qui pesait sur sa famille suite à une *faute* de jeunesse. Le grand âge du père de Kierkegaard ne devait plus après cela être perçu comme la bénédiction de Dieu, mais plutôt comme une malédiction divine pour cet homme qui se dressait tragiquement, telle une croix vivante sur le tombeau de toutes ses espérances³. Un choc semblable devait fortement alimenter la mélancolie chronique de Kierkegaard

2. *Pap. II, A*, 805.

3. *Ibid.*