

Rezensionen / recensions / recensioni

Soëtard, Michel (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les Moulineaux: ESF. 122 pages.

Dans son introduction, l'auteur résume lui-même le projet de son livre: remettre la pédagogie à l'honneur dans le monde de l'éducation et des sciences humaines. Une entreprise qu'il réalise avec un esprit polémique – jamais unilatéral – projetant un éclairage aussi bien sur la spécificité de la pensée pédagogique que sur les apories et dilemmes avec lesquels elle est confrontée. La naissance de la pensée pédagogique a, pour l'auteur, une date précise, celle de la parution d'«Emile» de Jean-Jacques Rousseau. Marquant selon Soëtard une «rupture épistémologique» (p. 14, 121), ce livre place au centre des réflexions pédagogiques le principe de liberté qui se déploie par l'éducation en rendant chaque individu «capable de répondre de ce qu'il devient» (p. 27). Bien que Rousseau ait ouvert avec cette œuvre un champ autonome pour la pédagogie, lui-même ne l'a guère exploité. C'est pourquoi l'auteur revient sur une deuxième figure emblématique de la pédagogie, l'éducateur de Stans, Berthoud et Yverdon: Johann Heinrich Pestalozzi. La démarche de Soëtard se caractérise par une oscillation captivante entre la puissance des réflexions de Rousseau, que l'auteur rapproche à plusieurs reprises et avec profit de la pensée de Kant, et les pratiques réflexives de Pestalozzi. Le lecteur qui cherchera un aperçu systématique et purement académique de l'œuvre de Rousseau et Pestalozzi n'y trouvera pas vraiment son compte et sera renvoyé aux travaux antérieurs de Soëtard (références ci-dessous). Pour les autres, nous noterons qu'outre l'idée de liberté, parmi les thèmes étudiés dans cette discussion à trois, apparaît la confrontation de la pédagogie avec la nature humaine, son rapport à la société, ainsi que la question de la foi du pédagogue et de son action pédagogique.

Dans son projet de former l'élève pour qu'il devienne capable de faire «une œuvre de soi-même» – formule célèbre de Pestalozzi – le pédagogue rencontre selon Soëtard au moins deux difficultés, qui toutes deux sont reliées au principe de liberté. D'un côté, ce principe nous renvoie à un devenir du sujet qui n'est pas prédéterminé, puisqu'il est ce que l'élève en fera (p. 21). Le pédagogue se voit alors obligé de travailler «une liberté déjà engagée dans la nature», ce qui l'interroge sans cesse sur son droit de vouloir agir sur l'autre. Cette aporie qui découle du refus de toute sorte de finalisme dans le domaine de la pédagogie trouve son expression forte dans la définition de l'*educandus* comme celui qui «ne saurait être que ce qu'il *veut* devenir» (p. 106). D'un autre côté, le pédagogue est toujours en prise avec la réalité, avec les déterminations de l'homme. Que ce soit les déterminations par la nature, qui peuvent conduire jusqu'au refus de l'éducabilité de l'enfant (handicap) ou les déterminations par les produits de l'activité humaine qui peuvent se transformer en aliénations. Ce contact brut avec les choses (p. 31), avec le «sensible», n'est pas compris par Soëtard comme opposition à la liberté (son contraire), mais comme le lieu où, à la fois, se déploie la liberté et sont produits les instruments du pédagogue pour conjurer ces déterminations. «La

difficulté est alors que le pédagogue praticien ne pourra trouver les moyens qui vont lui permettre la réalisation de cette nature supérieure de l'homme que dans la 'première nature'. Il lui appartiendra alors d'articuler ces moyens sur la visée d'une fin qui ne leur appartient pas, qui ne *lui* appartient pas.» (p. 57). Dans cette revalorisation du sensible au sein de la pensée de la liberté réside selon nous l'originalité théorique de la pensée de Soëtard. L'auteur tente tout au long de son livre de dégager «ce que garde d'essentiellement sensible la liberté de l'intéressé» (p. 110 -111). A cet égard, on peut néanmoins regretter que les réflexions de l'auteur qui éclairent cette revalorisation soient dispersées dans les différents chapitres. Leur caractère allusif rend parfois laborieuse l'interprétation des concepts utilisés. A titre d'exemples, on nommera la référence à la distinction aristotélicienne entre «nature-forme» et «nature-matière» que l'auteur utilise pour privilégier, dans le processus pédagogique, la force active de cette dernière (p. 49); le concept de maîtrise matérielle de l'apprentissage (p. 37); le concept «matériel» de nature (p. 57) et l'insistance sur le rôle de l'intérêt et du désir de l'élève dans le processus d'apprentissage (voir l'explication des phénomènes de violence dans les institutions scolaires, p. 94-96).

Dans cette perspective qui lie étroitement *sensible à liberté*, nous nous trouvons plutôt en accord avec la critique que Soëtard formule à l'égard des sciences humaines. Cette critique vise ce qui est traditionnellement considéré comme leur finalité majeure: l'objectivation et par-là l'explication des actions et de la réalité socioculturelle produites par les êtres humains selon le principe de rationalité propre à la connaissance scientifique. Même un des courants récents au sein des sciences humaines, à savoir l'analyse des pratiques, qui semble à première vue le plus proche de la pensée pédagogique telle qu'elle est ébauchée par Soëtard, n'est pas épargné par cette critique: «on ne sort pas de l'objectivation de 'pratiques' que l'on va observer, analyser, alors qu'il est ici [en pédagogie] question d'*action*, c'est-à-dire: d'initiative d'un sujet, de fin qu'il se donne, de jeu laissé à l'aléatoire, de visée de liberté» (p. 105, 106). On pourrait peut-être répliquer à l'auteur que son jugement sur tout un groupe de recherches est un peu simplificateur, mais comme nous ne disposons pas encore d'analyses actuelles systématiques et satisfaisantes sur l'action, nous nous contentons de questionner un autre élément dans l'argumentation développée par l'auteur en faveur de la pédagogie.

Dans son appel à l'action pédagogique, Soëtard souligne le fait que la prise de liberté par l'*educandus* – but ultime de l'action pédagogique – échappe à juste titre au pédagogue. Tandis qu'on peut toujours dire quelque chose sur le *fait*, on ne peut rien dire sur le *devenir*. Cette spécificité de n'importe quelle action, qu'elle soit pédagogique ou autre, est discutée à plusieurs reprises à travers le concept de forme. Ce concept est mis en question par l'auteur en tant que forme précédant la matière, que ce soit un principe de rationalité ou une idée générale de l'éducation attachée à une certaine époque, église ou croyance. En revanche, la forme à accomplir, la forme à promouvoir dans la pensée pédagogique, c'est l'individu, l'individu dans sa particularité. En mettant le particulier au cœur de l'action pédagogique, l'auteur n'arrête néanmoins pas de souligner que le pédagogue qui travaille sur la particularité n'y trouve hélas pas sa propre fin (p. 122) et il conclut:

«La liberté reste, par delà tout moyens pédagogiques mis en place, une visée portée par un esprit. Elle marque les limites du discours. Elle est appelée à donner forme à une action» (p. 98). Mais pourquoi, demandons-nous, chercher le sens de l'action pédagogique à l'extérieur d'elle, pourquoi la *praxis pédagogique* a-t-elle besoin de se situer constamment par rapport à un horizon théorique (ici organisé autour de la liberté, p. 116) ? La réponse de l'auteur à cette question évoque une tendance à laquelle n'échappe selon lui aucune activité historique et culturelle de l'humanité: ses produits seront tous tôt ou tard instrumentalisés et mécanisés. Sa mise en garde du danger encouru, si le pédagogue est identifié à un *homo faber*, fait de nouveau appel à Aristote: «[...] pour lui et contre tous ceux que répugne la visée métaphysique, la *praxis* ne peut avoir son fondement en elle-même; laissée à son mouvement, elle se condamne à dégénérer en *poiesis*» (p.116). Or, il nous semble que l'aporie de la pensée pédagogique, si chère à l'auteur, pourrait trouver une autre solution. Pourquoi ne pas soutenir l'existence d'un sens inhérent à l'action pédagogique, un sens qui ne lui est pas attribué de l'extérieur (d'un horizon théorique) et qui n'est pas non plus construit après coup par l'objectivation du chercheur, mais qui est construit de manière matérielle, dans le cours même des processus actifs ? Bien que l'auteur ne semble pas être en désaccord avec une telle proposition, son texte est dominé par le souci de démontrer la force critique d'une pensée philosophique de la liberté pour les débats autour de l'éducation. Au lieu de prouver le droit et la nécessité des pédagogues à penser philosophie, l'auteur aurait pu discuter l'existence d'un sensible duquel la liberté n'est pas à distinguer. La question qui se poserait dans cette perspective est de savoir s'il est possible, et si oui comment, de connaître la liberté sous la forme du sensible ? Confrontée à un tel questionnement, nous proposons d'associer à la lecture croisée entreprise par l'auteur un quatrième penseur: Wilhelm von Humboldt, contemporain et admirateur de Pestalozzi. Avec Humboldt, à travers sa curiosité à la fois pour l'éducabilité de l'homme et pour une philosophie de la langue, dans laquelle il cherchait à démontrer le principe de l'activité dans les «traits sensibles» du langage, le débat engagé autour de la pensée pédagogique pourrait trouver une continuation. Pourquoi ne pas compléter le recours de Soëtard au principe de liberté par la recherche d'une forme de connaissance du sensible qui, d'une part, ne se réduise pas à la *theoria* et, d'autre part, n'identifie pas le sensible à la *poiesis* (l'œuvre extérieure détachée de son auteur)? Une telle recherche permettrait peut-être d'ouvrir un espace pour une réflexion commune entre la philosophie et les sciences humaines, une possibilité que l'auteur – emporté par l'élan de sa critique des sciences humaines – n'a pas envisagée.

Janette Friedrich, *Sciences de l'éducation, Université de Genève*

Références bibliographiques

- Soëtard, M. (1981). *Soëtard ou la naissance de l'éducateur*. Bern: Peter Lang.
 Soëtard, M. (1995). *Pestalozzi*. Paris: PUF.
 Soëtard, M. (1987). *Jean-Jacques Rousseau*. Lucerne, Lausanne: Coeckelburghs.