

Antinomie, problématisation et philosophie de l'éducation

Hélène Théodoropoulou



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4044>

DOI : 10.4000/ree.4044

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Hélène Théodoropoulou, « Antinomie, problématisation et philosophie de l'éducation », *Recherches en éducation* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2008, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4044> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4044>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Antinomie, problématisation et philosophie de l'éducation

Hélène Théodoropoulou¹

Résumé

L'élaboration de la notion d'antinomie dans le cadre d'un cours de philosophie de l'éducation peut être un accès à la question de la problématisation. L'éducation philosophique, de par sa définition, peut contribuer à la construction et à la compréhension tant d'une pédagogie que d'une méthodologie de la problématisation qui aurait de sens à la fois pour la philosophie et pour la pédagogie. Il s'agit d'une interrogation qui se déploie ainsi : 1) le caractère particulier qu'un cours de philosophie de l'éducation peut prendre dans le cadre de la formation des futurs enseignants (et par extension le rôle spécifique que la philosophie de l'éducation peut jouer dans ce cadre) ; 2) la puissance et la modalité de problématisation qu'un tel cours implique, une fois que l'antinomie y est insérée en tant que pivot de problématisation.

Essayant de situer l'antinomie dans l'espace de la problématisation et de préciser dans quel degré et de quelle manière un cours de philosophie de l'éducation centré sur la notion d'antinomie, puisse se proposer comme un processus de problématisation, on peut utiliser les grilles suivantes :

1. L'enseignement philosophique : l'antinomie émergeant pendant l'élaboration philosophique d'une question pédagogique vue comme un problème. Désormais, c'est un processus de problématisation qui s'inaugure dirigé vers la compréhension de l'effet antinomique.
2. La formation : le cadre de référence étant une instance de formation initiale (dans un département pédagogique formant des futurs éducateurs de l'école maternelle et primaire) pendant un cours de philosophie de l'éducation.
3. La distinction entre la *problémation* et la *problématisation* et le passage de la première à la deuxième comme un passage caractérisant le traitement philosophique des problèmes.
4. Le passage nécessaire, à cause de l'instance formatrice, de la théorie à la pratique favorisant souvent le développement des dilemmes. Ceux-ci n'évitent pas de signaler ou de créer une tension pendant le travail pédagogique tout en étant confondus avec l'antinomie. Cette confusion précisément déclenche de nouveau un travail de problématisation mené par la philosophie.

¹ Université d'Egée.

1. De l'antinomie à la problématisation : l'approche de la philosophie de l'éducation

Olivier Reboul conçoit la pédagogie comme un champ antinomique en soulignant que notre but en tant que philosophes de l'éducation serait de prendre conscience des antinomies et, éventuellement, de les dépasser.

L'antinomie selon lui « *n'est pas une simple contradiction entre théories. Le mot a un sens philosophique, donc rigoureux et précis. L'antinomie est la contradiction entre deux « lois », c'est-à-dire deux principes dont chacun est, en soi légitime [...]. La seule méthode pour résoudre l'antinomie est alors de passer à un autre niveau, à une synthèse qualitativement différente. On remarque ensuite que l'antinomie ne provient pas d'un conflit d'intérêts, de passions ou même d'idéologies, qu'elle résulte de la nature même de la chose en question ; du moment qu'il existe une pédagogie, comme art et théorie de l'éducation, il surgit des antinomies.* » (Reboul, 1989).

Si les antinomies listées par Reboul concernent bien la pédagogie, leur mise au clair ne pourrait être qu'un travail destiné à la philosophie de l'éducation, d'autant plus que, selon lui, cette dernière possède ses propres méthodes qui en fait la définissent et la légitiment en tant que philosophie dans le cadre des « sciences de l'éducation ». Cela nous renvoie au problème épistémologique de la distinction entre une pédagogie théorique capable de faire et même de devenir la théorie de son propre être ayant de plus en plus clairement conscience de sa nature antinomique, et une philosophie de l'éducation qui seule serait compétente, et autorisée à produire, à la place de la pédagogie, ce passage à la théorie. Or, si la distinction entre pédagogie et philosophie de l'éducation est opérante, le travail de la philosophie de l'éducation pourrait être, par exemple, de repérer et d'inventorier, de comprendre et de dépasser les antinomies. Cela signifierait par ailleurs que la philosophie de l'éducation a la compétence de proposer une définition de la pédagogie.

Dans le cadre de la définition par Reboul de l'antinomie, la notion de loi-principe ne saurait qu'être fondamentalement liée à la nature de l'objet analysé et probablement telle que la philosophie de l'éducation peut la saisir ; c'est pourquoi, l'émergence, la reconnaissance et la définition de l'antinomie ne seraient liées qu'au travail même de la philosophie de l'éducation. Dans ce sens, l'antinomie existe tant que la compréhension précise de l'objet – ici de la pédagogie – le permet : cela dit, c'est la nature de l'objet saisie d'une certaine manière qui produit l'antinomie ; sinon, on devrait supposer que la nature de l'objet est fixée comme absolument antinomique. Pris séparément, chaque pôle-loi de ces antinomies est parfaitement valable et compréhensible dans le cadre d'une théorie. Or, pour qu'on arrive à concevoir comme négatives les conséquences auxquelles mène la logique de chaque loi-membre des antinomies, on aurait besoin d'une autre théorie, ce qui pourtant annulerait la raison d'être de la loi elle-même en tant que loi. Serait donc nécessaire la création d'une autre théorie dans le cadre de laquelle l'antinomie serait tolérée, l'exclusion d'une des deux lois ou l'application exclusive de l'une d'entre elles étant désormais impossible. Cette impossibilité devrait justement découler de la nature – dite désormais antinomique – de l'objet étudié ; pourtant, la compréhension de cette nature et sa définition subséquente comme antinomique ne cesse pas d'être un effet d'interprétation.

Qui plus est, si l'antinomie fait clairement partie de la nature théorique de la pédagogie, son dépassement ne saurait être exclusivement théorique, mais il fait également partie des difficultés que la pratique pédagogique pose, une pratique correspondant par ailleurs à cette nature ainsi comprise ; c'est pourquoi, ces difficultés peuvent prendre la forme de dilemmes, le *dilemme* signalant une tension, pendant le travail pédagogique, en présence d'un dysfonctionnement, mais surtout une certaine conscientisation et une acceptation de la tension². Le dépassement de

² Ainsi, l'acceptation de l'idée de dilemme vu, non pas comme un choix difficile entre deux options ou comme un acte d'équilibre entre alternatives, mais comme une reconnaissance d'une contradiction profonde et intractable entre fins et valeurs en compétition (acceptation qui fonde une épistémologie dite tragique mettant la contradiction au sein de l'acte de l'enseignement,

l'antinomie ne devrait être qu'une sorte de synthèse (de l'ordre de l'utopie) qui garderait la dynamique des deux lois qui ne peuvent justement être dépassées séparément ; or, on garde toujours l'antinomie, mais on apprend à vivre avec elle en approfondissant ainsi l'acte éducatif ou en dévoilant son caractère complexe. Au contraire, le dilemme (pédagogique) fait appel à la nécessité de son dépassement à travers le rejet de l'une des alternatives, si difficile que soit ce rejet. Dans ce sens, le dilemme est une sorte d'interprétation de l'antinomie et surtout une sorte d'affaiblissement, d'aliénation même de l'antinomie. Dans la mesure où l'antinomie est basée sur la condition « et/et », tandis que le dilemme l'est sur la condition « soit/soit », la découverte justement du dilemme au sein de l'antinomie pourrait bien préparer la possibilité du dépassement de cette dernière. Du point de vue de la philosophie de l'éducation, la question serait peut-être de trouver plusieurs points de contact entre les thèses contradictoires. En conséquence, le problème serait la possibilité de formuler une théorie qui rétablirait cette multitude en court-circuitant le schème « soit/soit », tout en assurant que certains principes tenus comme fondamentaux ne soient pas transgressés (construction du problème).

Selon Dewey, les principes généraux de toute théorie qui vient s'opposer à une autre ne peuvent par eux-mêmes résoudre aucun problème ; il est probable qu'ils créent de nouveaux principes qui ont besoin d'une nouvelle philosophie, et ainsi de suite. La construction d'un nouvel ordre de compréhension qui mènerait à « de nouveaux modes de pratique » est un travail laborieux pour la philosophie de l'éducation.

« C'est le travail d'une théorie de l'éducation de certifier les causes de l'existence des conflits et à la suite, au lieu de prendre l'une partie ou l'autre, indiquer un plan d'opérations procédant d'un niveau plus profond et plus inclusif que celui représenté par les pratiques et les idées des parties concurrentes. Cette formation du travail de la part de la philosophie de l'éducation ne signifie pas qu'elle devrait essayer de porter un compromis entre écoles de pensée opposées, trouver une via media, ni même faire une combinaison éclectique des points tirés de toutes les écoles ». Car en général, « on aime à penser en termes d'opposés extrêmes. On préfère formuler ses croyances en termes de Soit/Soit [Either-Or], entre lesquels on ne reconnaît pas de possibilités intermédiaires. Quand on est forcé de reconnaître que les extrêmes ne peuvent pas s'appliquer, on continue de s'incliner à tenir qu'ils sont tous acceptables en théorie, mais que quand il s'agit de la pratique, les circonstances nous obligent à des compromis. La philosophie éducative ne fait pas exception [...] ». (Dewey, 1938).

Dans ce sens, l'élaboration de l'antinomie, sa problématisation, serait un travail qui incombe à la fois à la philosophie de l'éducation et à la pédagogie : à la première de déclarer les contradictions antinomiques et à la deuxième de régler, plus ou moins consciemment, l'action pédagogique à partir de la gestion de ces antinomies.

Or, du point de vue de l'enseignement et de la formation, la problématisation peut se développer sur deux niveaux interconnectés : celui concernant la compréhension du travail de la philosophie de l'éducation (et de son rôle à jouer dans le métier de l'éducateur), et celui concernant la compréhension de l'acte pédagogique (dans un mouvement menant donc de la théorie à la pratique et vice versa, ou mieux révélant la théorie dans la pratique et vice versa). Or, l'exemple de l'antinomie, vue comme un problème, relie significativement la formation à l'enseignement :

« Plus que l'articulation théorie/pratique, c'est bien cette dialectique théorème/problème qui semble caractériser le processus de formation » ; même si enseignement et formation s'effectuent chacun dans sa propre logique, « le problème est de médiation ». « Le problème de la formation (qui tourne souvent au dilemme !) sera de naviguer entre empirisme et académisme [...] inversement, le problème de l'enseignement, sera de méthode : comment ordonner convenablement la pratique au savoir ? » (Fabre, 1994a).

(Burbules, Hansen, 1997) pourrait mener à une annulation de la philosophie de l'éducation elle-même en tant que science de la relation entre philosophie et éducation. Le fétichisme du dilemme n'est *per se* philosophique ou il n'a pas obligatoirement une signification philosophique (Tubbs, 2005).

L'enjeu ici serait de montrer que l'antinomie est reconnue et comprise comme telle à travers le travail philosophique, tandis qu'il y a deux trajets possibles : soit l'antinomie apparaît comme un outil pour résoudre un problème émergent pendant la pratique pédagogique, soit elle apparaît en premier lieu comme un problème philosophique dont la compréhension conséquemment doit avoir du sens pour la pratique pédagogique. Dans les deux cas, l'antinomie est un exemple qui montre que la propédeutique philosophique serait nécessaire pour l'approfondissement et le raffinement de l'expérience pédagogique et qu'elle serait de toute façon une plateforme d'appui pour la problématisation. La philologie elle-même de l'antinomique rejoint la philologie de la formation de l'éducateur. Philippe Perrenoud souligne que les éducateurs travaillent dans une *contradiction* permanente, d'équilibre instable. Les contradictions qui se présentent sous la forme de dilemmes ne permettent pas leur dépassement une fois pour toutes. Et la politique du « juste milieu » (stratégie de compromis) ne peut non plus nous libérer des dilemmes, bien qu'on doive les affronter en traçant une ligne directrice, pédagogique et éthique, en fonction du groupe, de la situation, des enjeux du moment (Perrenoud, 1996). Philippe Meirieu utilisera le terme de *tension*, qui au sens pédagogique, décrit l'état d'un éducateur qui devrait faire face à des exigences contradictoires et qui ne peut, sans conséquences, en abandonner aucune (Meirieu, 1995). Or, il y a des contradictions *consubstantielles* à l'acte éducatif.

La distinction entre la *problémation* (i.e. la régulation du processus s'opère simplement par l'application d'un ensemble de règles d'action, Goguelin, 1967) et la *problématisation* (i.e. le sujet doit mettre en question pour lui les conditions du problème, soit parce qu'elles font défaut et qu'elles sont à inventer, soit parce qu'elles sont en défaut et doivent être remaniées, soit parce qu'elles se contredisent, Fabre, 2005) tout aussi bien que le passage de la première à la deuxième semblent ici nécessaires. Si avec la problématisation, considérée comme une activité surtout critique et délibérative, on exige l'organisation d'un travail de clarification des conditions du problème, on se trouve bien près du travail philosophique surtout en tant qu'agent de formation (voulant associer « l'orientation de la solution et de la réussite – théorique ou pratique – et l'orientation de la compréhension », Fabre, 2003). Dans un sens général, on devrait peut-être faire la distinction entre la problématisation considérée comme un outil méthodologique dans le cadre de la recherche philosophique, et la problématisation considérée comme étant une définition de la méthode de recherche philosophique.

Analogiquement, on devrait voir cette distinction mentionnée ci-dessus à travers l'exemple de la notion d'antinomie : est-elle un concept problématique dont ce caractère justement est mis au clair (tiré de la situation pédagogique) au moyen de l'enquête philosophique elle-même et ainsi rendant de toute façon nécessaire le travail systématique de sa clarification philosophique, ou bien représente-t-elle un mode spécifique de problématisation philosophique, la philosophie étant par excellence une instance de problématisation, à savoir de mise au clair de l'antinomique comme un indice authentique de problème ? Précisément parce que la notion d'antinomie (de Kant à Hegel, la contradiction et l'antinomie renvoient à la nécessité d'affronter l'inconcevable, l'infaisable, l'« à la fois » comme catégorie) peut unir en elle l'ontologique, le logique et l'éthique, elle ne saurait qu'acquiescer un intérêt spécifique pour la définition et la réalisation du pédagogique. La question ici serait de savoir si l'enjeu consiste en la découverte de l'antinomie en tant que telle (la situation pédagogique étant un cadre de référence possible pour le travail philosophique de sa découverte) ou bien en l'analyse de la situation pédagogique à travers des outils spécifiques, comme celui de l'antinomie (d'ailleurs, il y a un va-et-vient significatif entre l'envie de produire des solutions et l'envie de travailler sur les conditions et sur la raison des conditions). Cette question est également une autre manière de poser le problème du travail approprié à la philosophie de l'éducation et de son rôle dans le cadre de la formation.

2. Pour une didactique de la problématisation en philosophie de l'éducation : le cours

Une fois l'antinomie choisie comme notion de référence, on peut la comprendre soit comme un paramètre produisant l'émergence d'un problème pédagogique (sa condition de possibilité ou d'intelligibilité, ce qui génère la solution, le principe du phénomène étudié, Fabre, 2003), soit

comme un indice de l'existence d'un problème. Dans ce sens, le processus de problématisation consisterait justement à la découverte et à la compréhension de l'antinomie soit en tant que cause soit en tant qu'indice. Dans les deux cas, il y aura une triple nécessité : 1) de reconnaître l'existence d'un problème ; 2) de distinguer même vaguement l'ingérence de l'antinomie, de commencer à reconnaître son rôle et sa nature ; 3) de dépasser ou de dissoudre l'antinomie dans l'orientation de la solution du problème et de la réussite de l'acte éducatif ; finalement, de formuler le problème en tant que problème (cf. Fabre, 2003). Par conséquent, on relève deux points cruciaux : la possibilité de reconnaissance d'une part de l'association entre le problème, l'antinomie et la théorie relative à l'antinomie, et d'autre part de l'existence du problème lui-même ; ces deux points sont interconnectés : soit l'antinomie en guise d'indice aide à la reconnaissance du problème soit, inversement, la reconnaissance du problème mène à l'identification de l'antinomie en guise de cause. De plus, la question à un niveau propédeutique serait double : d'une part de pouvoir ressentir qu'il y a un problème (intuition et sensibilisation aux conditions du problème) et d'en prendre conscience, et d'autre part de formuler clairement le problème³. Cette formulation permettrait à la suite le discernement du problématique dans une situation pédagogique qui paraît se construire comme un effet de l'antinomique.

Dans ce cadre, le savoir relatif à l'antinomie paraît nécessaire et se déploierait à trois niveaux : 1) identification et description des caractéristiques de l'antinomie, en premier lieu comme un concept philosophique ; 2) compréhension du mécanisme de l'antinomie en pédagogie ; 3) dépassement ou incorporation de l'antinomie. On procéderait donc soit déductivement, si on partait de l'antinomie ainsi clairement circonscrite d'emblée, soit par induction si l'analyse du problème finissait par la définition de l'antinomie (la question centrale serait donc de savoir si, pour la reconnaissance du problème, une conception préalable de l'antinomie elle-même est nécessaire). Deux trajets didactiques possibles apparaissent.

1) L'élaboration détaillée de la notion d'antinomie (éventuellement à partir de la définition de Reboul) et son élucidation philosophique (allant du philosophique au pédagogique et vice versa), un trajet qui va permettre donc la reconnaissance de l'élément antinomique dans des situations pédagogiques problématiques. Dans le cadre d'un cours magistral, on révélerait d'avance l'antinomie comme un relais théorique en permettant ainsi aux étudiants de l'utiliser désormais comme un outil conceptuel en vue de la construction d'un savoir général (le propre d'un outil intellectuel étant « de pouvoir générer des solutions dans des problématiques théoriques ou pratiques qui n'auront plus grand-chose à voir avec les questions initiales, Fabre, 2003).

2) Inversement, la présentation d'une situation pédagogique tout en suggérant qu'elle est en principe problématique à cause de son caractère antithétique ; ici on s'attend à ce que les étudiants puissent dégager, intuitivement même, l'« antinomique » comme étant l'aspect problématique de l'antithèse, aspect qui en effet bloque, par sa nature ou par sa compréhension et élaboration défectueuses, l'acte éducatif. Le point crucial se trouve plus dans le dévoilement et la formulation du problème que dans la mise au clair ou la construction des solutions. Or, la problématisation peut aller dans deux sens : soit de la surface d'une situation pédagogique vers le fond pour le repérage de l'antinomique comme un principe d'interprétation de cette situation,

³ Matthew Lipman (1996) proposera la procédure de « résolution de problème » suivante : une fois le problème reconnu, il s'agit d'amener l'étudiant, à « percevoir ses propres sentiments et à pouvoir les exprimer », exprimer le sentiment que justement il y a un problème, l'aider à formuler le problème comme son problème et donc identifier la cause de ce sentiment (formulation du problème) [partie première de la problématisation], à choisir et formuler un objectif par rapport à cette situation problématique, à trouver lui-même plusieurs solutions en identifiant les moyens (hypothèses envisagées), à prévoir les conséquences de tels actes, à opter pour la solution la meilleure choisissant entre plusieurs alternatives, à planifier la manière et le moment adéquats pour mettre son projet à exécution, à prévoir les obstacles éventuels, pour qu'il soit le moins désarmé possible devant un obstacle réel, élaborer donc un plan d'action [partie deuxième de la problématisation].

soit de la formulation d'une antinomie pédagogique vers des situations pédagogiques possibles contenant ce principe. La difficulté pour un enseignant est de se trouver au milieu d'une crise ou devant un fait inattendu et de ne pas avoir la compétence d'utiliser l'outil de la problématisation pour comprendre et gérer la crise ou pour décoder l'inattendu. L'étudiant devrait distinguer ces deux situations comme deux mouvements possibles de sa propre attitude théorique et pratique. La problématisation pendant le cours universitaire à partir de l'antinomie préfigurerait l'expérience de l'antinomie à travers des situations pédagogiques différentes vécues et considérées comme des problèmes. L'objectif deweyen d'un problème qui pourrait faire partie de l'expérience personnelle de l'étudiant/e et dont la solution l'intéresserait vivement (un problème donc à lui) garde ici un sens spécifique : l'étudiant/e doit reconnaître (d'avance) son propre intérêt dans le problème à résoudre, alors qu'il lui présente pourtant un aspect nouveau de la réalité éducative, bien que suffisamment connecté avec ses propres habitudes et connaissances, de sorte qu'il/elle puisse penser d'une manière personnelle à des solutions effectives (Dewey, 1916).

Pourtant l'émergence du problématique ne saurait être considérée comme évidente – il y a la nécessité d'un stade préliminaire de problématisation, dont le but serait justement d'assurer cette émergence chez l'individu. Il s'agit d'un stade d'autant plus difficile que les étudiants ne sont pas convenablement préparés ni même initiés à la logique de l'enquête (si en plus dans l'enquête « le sujet prend en charge le déséquilibre qu'il éprouve et tente de le réduire. Car la situation indéterminée n'est pas *ipso facto* problématique, elle ne le deviendra que par l'enquête. La déclarer problématique, c'est d'ailleurs le premier pas de l'enquête, c'est précisément poser le problème.» (Dewey in Fabre, 2003).

Ainsi, pour que les étudiant/es puissent, par exemple, dégager l'antinomique, s'engager dans le problématique et gérer la problématisation, afin qu'on évite un processus de problématisation presque totalement dicté, ils devraient du moins : 1) avoir déjà une connaissance suffisante du contexte éducatif et de ces différents niveaux ; 2) avoir une certaine familiarisation, d'une part avec la recherche et la méthodologie philosophiques, et d'autre part avec les différents aspects du travail conceptuel ; 3) pouvoir attribuer le prédicat de loi à un jugement concernant les choses éducatives en reconnaissant donc le caractère universel et obligatoire de ce jugement (ce qui à son tour mènerait à la réalisation d'un conflit possible entre deux lois, l'antinomie étant liée avec le sens de la loi dans les sciences humaines) ; 4) avoir suffisamment acquis une série de compétences (par exemple distinguer les points problématiques ou flous, démêler logique et éthique, dépsychologiser les opinions, généraliser ou particulariser, distinguer entre un jugement provisoire et un jugement définitif, formuler des hypothèses de recherche, etc.).

Au niveau de la philosophie de l'éducation, on devrait bien sûr à un certain moment pouvoir intégrer ces savoirs et ces compétences dans un projet éducatif plus général qui leur donne sens, ainsi que faire la critique des présuppositions et des retentissements de ce projet. Problématisation et réflexivité sont des moments d'un tel projet et ne sauraient être conçues indépendamment d'un cadre théorique et idéologique qui les encadre, les sous-tend et les explique. Inversement, on devrait supposer que pendant le processus lui-même de problématisation, on travaille suffisamment sur tous ces points ou que la problématisation soit d'une certaine manière un tel travail qui justement met au clair les lacunes et les exigences de formation⁴.

⁴ De plus, si notre but est d'assurer « un jugement professionnel fondé sur les compétences d'analyse, d'anticipation, de régulation », ces compétences devant mobiliser une immense littérature interdisciplinaire, tandis qu'à ces savoirs savants « s'ajouteraient des savoirs progressivement construits au gré d'une réflexion sur l'expérience ». Le rôle de la formation - initiale ou continue - serait donc double : « familiariser avec des savoirs de base et initier à une *pratique réfléchie*, à une réflexion dans l'action [...] qui permette d'accepter et d'analyser l'ambiguïté et la complexité des phénomènes de communication» (Perrenoud, 1996).

3. A titre d'exercice

A la suite d'une présentation de la théorie de Reboul sur l'antinomie et des clarifications données sur les notions relatives (l'opposition, la contradiction et ses types différents – logique, ontologique, dialectique – le dilemme – logique et éthique – la médiation, le paradoxe) et sur les articulations possibles entre ces notions, on a présenté aux étudiants quatre propositions de type antithétique. Ces propositions concernaient le métier de l'éducateur vu à travers la distinction entre pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle (l'éducateur comme « promoteur » d'un curriculum pré-établi/créateur du curriculum ; autorité/collaborateur ; surveillant du groupe/membre du groupe ; théoricien/praticien). Les étudiant/es sont appelé(e)s d'une part à confirmer ou à exclure le caractère antinomique des formulations (sur la base de leur compréhension de l'antinomie ainsi que de leur connaissance de la réalité éducative) et d'autre part à faire une première identification de l'élément problématique dans ces formulations.

Philippe Meirieu remarquera que face aux contradictions, l'éducateur peut : 1) abandonner l'un des deux termes arbitrairement ; 2) assumer les contradictions sous forme d'une tension interne féconde ; 3) osciller de l'un à l'autre selon les moments (Meirieu, 2005). En ce qui concerne le dépassement de ces tensions, une élaboration à trois stades peut être proposée :

- I. formuler clairement par antithèse les principes sous-tendant, expliquant et légitimant chaque branche de la tension ;
- II. approfondir : 1) les exigences théoriques (et pratiques que chaque principe contradictoire présuppose ; 2) les conséquences de la mise en œuvre de cette exigence ; 3) les signes à travers lesquels on pourrait repérer que l'on bascule dans telle ou telle dérive ; 4) les manières avec lesquelles on pourrait éventuellement lutter contre une telle dérive ;
- III. partir d'une « situation-dilemme », où un enseignant est confronté à un choix difficile renvoyant à une tension pédagogique identifiée, et l'analyser.

Pourtant toute option d'alternative exige de la part de l'éducateur une formation préalable qui lui permettra justement de se mouvoir dans cet environnement conceptuel ; notre idée est que ces stades incluent d'autres stades plus minutieux (selon les axes : I. du traitement de la notion de l'élément antithétique lui-même et II. du traitement de la problématisation) et que le travail exigé autour de ces deux axes incombe aussi en grande partie à l'intervention formatrice de la philosophie de l'éducation. L'antinomie et son enseignement traversent tous les quatre niveaux ici concernés : la philosophie, la pédagogie, la philosophie de l'éducation et la formation ; elle les traverse soit, sur un niveau pragmatique, comme un thème qui peut les intéresser de concert, dans des contextes différents, soit comme un concept fondamental, partie de leur constitution. A leur intersection, cette préoccupation devient pédagogiquement significative et significativement féconde dans le cadre d'une formation qui concerne la philosophie de l'éducation (surtout si la formation se distingue « à la fois de l'éducation, de l'instruction et de toutes les formes instituées de l'enseignement », dans la mesure où elle est un « processus de transformation de la personne, dans l'attention à la conjoncture et l'événement, dont la visée cognitive articule savoir et problèmes et qui tente de se rationaliser par référence aux sciences humaines » (Fabre, 1994).

Les réponses des étudiants ont mis au clair leur difficulté à la conceptualisation, à la problématisation, au raisonnement ; l'intervention de la notion d'antinomie a rendu encore plus évidente cette difficulté. On peut donc en général remarquer que :

- l'usage des concepts reste mécanique, soumis à un sens commun brut qui devient vite du bon sens également brut falsifiant les attentes pédagogiques. L'effort de clarification, de contextualisation ou de compréhension des concepts dans le cadre d'une science de l'éducation quelconque est élémentaire. Les connaissances et les croyances existantes ne sont jamais mises en doute. La difficulté de la conceptualisation devient un dysfonctionnement même de la dite pensée critique qui rend inopérante l'articulation entre

théorie et pratique. Or, tout choix étant en principe basé sur une fausse conception des situations, une conceptualisation saccadée, une connaissance du mécanisme éducatif incomplète, ou sur une surestimation de l'évident, mène à une prise de parti hâtive pour l'un des deux membres de l'antithèse proposée, tandis que la gestion de l'antithétique fait justement partie du sens commun brut, conciliée d'emblée avec ce « qui va de soi ».

- La formulation de jugements, déconnectés comme ils sont de toute sorte de raisonnement et basés sur des remarques fortuites ou mal associées avec la question à traiter, est hâtive. La distinction entre le particulier, le singulier, le général et l'universel n'est pas claire et les passages sont saccadés et fragmentaires. Les raisonnements sont bâtis sur une association presque fortuite entre les énoncés, ou ils restent ouverts et suspendus, dénudés d'arguments ou de justification. On constate la confusion entre les différents types de raisonnement (déductif, inductif, analogique), entre le fait et le commentaire, l'explication et l'interprétation, le jugement logique et axiologique, la partie et le tout, les moyens et les buts, la cause et l'effet, le subjectif et l'objectif, entre « l'ordinaire et le singulier », ainsi qu'une confusion entre trois registres d'acte différents : « il faut », « il arrive », « il est supposé que ».
- Dans le cadre de la difficulté à la description, à la caractérisation et à la nomination exactes des relations antithétiques, c'est la confusion entre les notions d'opposition/antithèse et de contradiction ainsi qu'entre l'antinomie et la contradiction (dans le cadre de laquelle les deux termes s'excluent mutuellement « soit x soit z ») qui émerge. Il s'agit en plus de la difficulté de concevoir et de comprendre la nature elle-même de l'antinomique sur un niveau pratique. En parallèle, c'est une forte émergence de l'élément dilemmatique qui est constaté et, par conséquent, une association forte de l'antinomie avec le dilemme, désormais vu comme un produit plus ou moins clair de la situation antinomique et surtout de sa conscientisation en tant qu'antinomique. Par contre, il y a une ambiguïté également par rapport au sens du dilemme lui-même (étant d'un ordre double, logique et éthique).

Conclusion

L'antinomique introduit le soupçon de l'intraitable ; avant de devenir un problème pédagogique, il constitue un problème philosophique ardu. La mise au clair des difficultés par rapport à l'élaboration de l'antinomie et du problématique fait partie de la formation des enseignants. Même s'il n'y a pas une didactique spécifique pour la philosophie de l'éducation, l'assise de problématisation constitue une bonne entrée pour elle afin qu'elle réfléchisse systématiquement sur ses modes d'enseignement et sur son implication plus active et stratégique dans les projets de formation (par exemple un travail sur le rapport entre problématisation et dialogue philosophique ou sur les thèmes de la réciprocité ou de co-construction des questions dans le cadre d'une formation à la complexité ou sur la construction elle-même du sens et l'élaboration, théorique et pratique, de l'élément antithétique). Le fait justement que la philosophie de l'éducation se déploie en premier lieu comme philosophie, lui permet d'insister sur l'éducation philosophique à la problématisation comme un aspect essentiel de la formation des enseignants. Ainsi, l'interrogation par rapport à ce qu'est « un problème philosophique » (si en plus la philosophie cherche incessamment à fonder « sa propre interrogation », Meyer, 1986), ne saurait être indépendante de la recherche sur le sens de la problématisation en philosophie et en éducation. Selon cette logique, les convergences et les divergences entre la pensée pédagogique et la pensée philosophique devraient être plus systématiquement élaborées dans leur sens tant philosophique que pédagogique. Mais si la réflexivité est à la fois un moyen et un objectif pour la problématisation, cette réflexivité n'est pas le produit stérilisé d'un laboratoire méthodologique, une acquisition démocratiquement destinée à tous à condition qu'ils suivent les prescriptions appropriées. L'intervention philosophique ne saurait s'épuiser dans la facilitation d'une telle acquisition, sans risquer de mettre au clair les paramètres du sens de la réflexion sur l'acte d'enseigner, une fois qu'elle est lancée comme un objectif éducatif aujourd'hui prépondérant. Une théorie de la réflexivité n'est pas une méthodologie axiologiquement neutre et

surtout pas une panacée ; elle comprend la problématisation comme un moment de sa propre constitution et elle se déploie dans des contextes épistémologiques, éthiques, idéologiques et socio-politiques concrets, complexes et changeants. Elle renvoie aussi à la constitution elle-même de la notion de critique qui ne saurait être restreinte à la prise de conscience des dilemmes. En fait, le philosophe de l'éducation, s'affrontant avec les étudiants ainsi heurtés (qui se heurtent ainsi) sur le concept d'antinomie, doit remanier sa propre conception de la formation en y intégrant une vue en grand angle et en pénétrant dans les formes d'intelligibilité des personnes en formation. La problématisation à travers l'antinomie devient une problématisation de la formation à la réflexivité sous un angle de complexification des « regards » (cf. Clénet, 2005).

Bibliographie

BARTH B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, RETZ.

BERLAK A. & BERLAK H. (1981), *Dilemmas of Schooling*, London, Methuen.

BURBULES N. & HANSEN D. (1997), *Teaching and its Predicaments*, Colorado, Westview Press.

CICUREL F.R. (2004), « Approche interactionnelle du dialogue philosophique », *Le dialogue : introduction à un genre philosophique*, Fr. Cossuta (dir.), Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp.65-85.

CLENET J. & POISSON D. (coord.) (2005), *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.

CLIFT R. et al. (1990), *Encouraging reflective practice in education*, New York, Teachers College Press.

DALONGEVILLE A. & HUBER M. (2000), *(Se) former par les situations-problèmes. Des Déstabilisations constructives*, Lyon, Chronique Sociale.

DEWEY J. (1938), *Experience and Education*, USA, The Kappa Delta Pu Lecture Series, A touchstone Book.

DEWEY J. (1916), *Democracy and Education*, New York, Macmillan.

FABRE M. (1994a), *Penser la formation*, Paris, PUF.

FABRE M. (1994b), « La philosophie de l'éducation en actes. Un exemple : l'idée de formation », *Pour une Philosophie de l'Éducation*, H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (dir.), Actes du Colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres », octobre 1993, Bourgogne, CRDP de Bourgogne, pp.235-244.

FABRE M. (2003), « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey », Colloque REF, Symposium : « Situations de formation et de problématisation », Genève 18-19 Septembre.

FABRE M. (2005), « Problémation et problématisation ou comment construire du savoir en résolvant des problèmes ? (Etude de deux situations problèmes) », Colloque ACFAS : « Innovations durables », Symposium : « La problématisation dans l'apprentissage et la formation », Chicoutimi (Québec).

GAUTHIER C. & TARDIF M. (1996), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Québec, Gaëtan morin éditeur.

GOGUELIN P. (1967), *La problémation*, Paris, Sedes.

LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck-Université.

MAULINI O. (2005), *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU PH. (2005), *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF éditeur.

MEYER M. (1986), *De la problématologie. Philosophie, science et langage*, Bruxelles, Pierre Margada éditeur.

- MEZIROW J. (2001), *Penser son expérience : développer l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale.
- MORIN L. (1977), *La Méthode*, tome I, La Nature de la Nature, Paris, Le Seuil.
- PERRENOUD PH. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD PH. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- REBOUL O. (1989), *La Philosophie de l'Education*, Paris, PUF.
- RICARD-FERSING E. (2005), « Philosophie et pédagogie dans la formation des maîtres », *La philosophie saisie par l'éducation*, A.-M. Drouin-Hans (dir.), Actes du Colloque des 18 et 19 décembre 2003, tome 2, CRDP Bourgogne, pp.513-523.
- ROSS W. et al. (1992), *Teacher personal theorizing*, New York, Albany, Sunny Press.
- THEODOROPOULOU H. (2005), « Homo criticus, homo philosophicus », Conférence Internationale : Quelle idée de l'homme pour le pédagogue, Arradon /France, 30 Juin-2 Juillet, <http://uco-bs.com>
- THEODOROPOULOU H. (2005), *L'entaille de la Philosophie de l'Education : introduction*, Athènes, Atrapos (en grec).
- THEODOROPOULOU H. (2006), « La Philosophie de l'Education : la "conscience malheureuse", le visage de Janus et les mouvements », *Itinerários de Filosofia da Educação*, n°3, tome I, pp.181-199.
- THEODOROPOULOU H. (2007), « Education sur le dos de la philosophie », *Childhood & Philosophy*, volume 1, n°3, janvier/juin, <http://www.filoeduc.org/childphilo>
- TOCHON F.-V. (2001), « L'enseignement réflexive en formation des maîtres », *Penser l'Education*, n°9, pp.51-93.
- TOUSSAINT R.M. & LAVERGEN M.-H. (2005), « Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire », *Aster*, n°40, pp.1-28.
- TUBBS N. (2005), « Philosophy of the teacher », *Journal of Philosophy of Education*, volume 39, Issue 2, special Issue, pp.183-417.
- ZIMMERMAN C. (2000), « The development of Scientific Reasoning Skills », *Developmental Review*, n°20, pp.99-149.