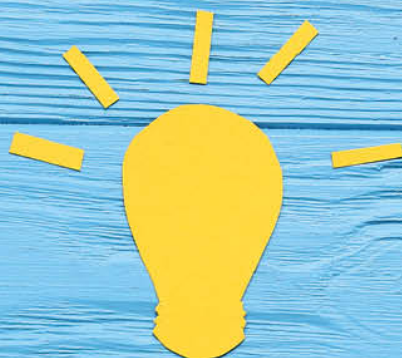


Manuel de **philosophie pratique de l'éducation**

Sébastien Miravete



Chapitre 1

Thalès et la démocratisation de la rationalité

Dans les sociétés démocratiques, les citoyens partagent librement leurs avis sur la place publique, dans les médias, sur les réseaux sociaux, en famille ou encore entre collègues. Quelle loi voter ou abroger ? Quel budget pour les institutions de soins ? Comment améliorer la situation des plus démunis ? Quel devrait être le rôle de la police ? Les questions sont nombreuses et les domaines variés. Certains se contentent sans doute de répondre sans réfléchir, d'exposer leurs intuitions du moment. L'idéal serait à première vue qu'un maximum d'individus échangent, au contraire, des arguments. Il paraît impossible en effet de dialoguer si personne ne se donne la peine de prouver ce qu'il affirme. Dans un débat, télévisuel ou sur internet, les anathèmes et les affirmations infondées occupent le plus souvent toute l'attention. Cela suscite malheureusement, dans bien des cas, des échanges intellectuellement stériles. Il est effectivement impossible, dans ce mode de communication, de déterminer quelle thèse s'avère la plus pertinente. Chacun oppose sa croyance à celle des autres. Comment éviter, dès lors, que toute discussion vire au pur et simple conflit d'*opinions* ?

Dans de nombreuses nations, les programmes scolaires s'emploient, pour cette raison, à développer les facultés de discernement des individus. Les citoyens sont invités, dès le plus jeune âge, à légitimer et confronter leurs impressions. Cela requiert de multiples savoirs, mais aussi d'importantes aptitudes langagières : écouter, s'exprimer clairement, illustrer, démontrer, etc. Pour le dire plus philosophiquement, les enfants sont conduits à développer leur *raison* ou, si l'on préfère, une pensée *rationnelle*, par l'intermédiaire de la « dialectique » (activité consistant à échanger et examiner des arguments contraires en vue de parvenir à un accord). Comment progresser, en effet, dans sa réflexion, sans remettre parfois en question ses convictions les plus profondes ? Comment se forger un avis éclairé

sans considérer celui des autres ? Comment reconnaître les positions les plus intéressantes sans les jauger ? Comment les jauger sans évaluer leurs justifications ?

Les tentations sont nombreuses de ne pas recourir à sa raison et ces divers obstacles rappellent une époque lointaine. En effet, dès les premiers balbutiements de la démocratie grecque, les difficultés surgissent. Certains se contentent de haranguer les foules ; d'autres préfèrent le luxe aux intérêts de la cité ; les oracles et les prédicateurs se pressent de dispenser leurs conseils ; les passions démesurées pour les jeux et les athlètes dévorent les âmes. Il suffirait de moderniser les mots que nous venons d'employer (remplacer par exemple « luxe » par « consommation », « prédicateurs » par « influenceurs » ou « éditorialistes », « passions » par « écrans », etc.) pour se rendre compte que rien n'a véritablement changé sur tous ces points. Les entraves à la démocratie demeurent en grande partie les mêmes : nos sociétés modernes souffrent encore de l'égoïsme, de l'ignorance, de la crédulité, de la consommation démesurée, de la propagande et de l'excès de divertissements.

C'est pourquoi il peut s'avérer utile, pour commencer, de redécouvrir la légende de la première grande figure (occidentale) de la rationalité : Thalès de Milet. Dans quel contexte historique cette pensée rationnelle est-elle apparue (partie 1) ? Comment Thalès argumentait-il ? Quelle relation la raison entretient-elle avec la question éducative et la démocratie hellénique à travers ce personnage conceptuel (partie 2) ? Quelles pourraient être enfin des applications concrètes, dans le domaine éducatif, des idées que cet intellectuel grec symbolise (partie 3) ?

1. La démocratie grecque

Vers le VIII^e siècle avant notre ère, les cités grecques évoluent politiquement de manière progressive. Elles ne sont plus uniquement dirigées par un conseil (la *boulè*) composé d'un petit nombre d'individus. Des assemblées (l'*ecclèsia*) s'ajoutent aux conseils et prennent petit à petit le pas sur eux¹. Dans celles-là, la quantité de participants se révèle plus grande. Il faut s'imaginer des dizaines, voire parfois des centaines de membres qui débattent des affaires de la cité sur une place réservée à cet usage : l'*Agora*. En règle générale, ces assemblées ne rassemblent que les hommes les plus influents ou puissants. Les femmes, les enfants, les esclaves et les étrangers ne peuvent y prendre part. Les assemblées les plus élargies dont nous ayons la trace se développeront à Athènes sous le règne de Périclès. Ce dernier proposera même aux plus démunis une indemnisation pécuniaire (le *misthos*) pour y participer². Comment se rendre en effet à l'*Agora* s'il faut travailler du matin au soir pour survivre ? Les plus aisés consacrent une partie de leur

1. Jean-Pierre Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, p. 45 à 76.

2. Claude Mossé, *Regards sur la démocratie athénienne*, p. 26-27.

journée à la gestion de leur commerce ou de leurs terres. Les loisirs culturels (la *skholé*) occupent le reste de leur temps en période de paix. Ils aiment fréquenter les stades, les thermes, les théâtres. Ils y découvrent le sport, les soins corporels et la poésie. C'est aussi l'occasion pour eux d'entretenir leur réputation, de tisser des réseaux, de discuter des lois à promulguer. Il devient vital dans cette situation pour tout décideur (c'est-à-dire pour tout membre de l'assemblée) de devenir un orateur¹ convaincant et instruit.

Comme nous venons de l'indiquer, ces démocraties naissantes sont loin d'impliquer toute la population dans l'exercice du pouvoir. Le *démós* ne désigne pas le peuple dans son entièreté, mais la communauté civique, soit la totalité des personnes qui peuvent siéger et voter. Cette limitation n'empêche pas pour autant ces premières démocraties d'être dirigées par un nombre conséquent d'individus, et cela n'est pas sans poser des problèmes politiques inédits pour les Grecs. Comment créer des consensus ? Comment éviter toute scission ? Les tensions sont permanentes, au sein d'une cité, entre chaque faction. Le risque de guerre civile se révèle constant. Ces groupes s'efforcent, certes, de vivre ensemble, pour prospérer et résister aux menaces extérieures (cités rivales, Lydiens, Perses, etc.) ; leur solidarité n'en reste pas moins fragile. Cette nouvelle organisation politique (la *polis*) se heurte pour cette raison, dès le départ, aux intérêts égoïstes, aux vendettas, aux démagogues², aux ambitions démesurées et aux complots. Il est tout à fait exact que ces démocraties ne fonctionnent pas du tout comme les nôtres : il n'y a ni élections, ni représentants de la population (députés, ministres, sénateurs, etc.)³ ; seulement quelques magistrats, mais pas de véritable bureaucratie, police ou armée « de métier » (tout citoyen est un soldat et seul un citoyen peut l'être⁴). Ces démocraties embryonnaires connaissent cependant des difficultés analogues aux nôtres. C'est pourquoi elles continuent de nous inspirer. Les assemblées et les loisirs culturels contribuent, par ailleurs, à l'émergence de la parole argumentative. Il faut pouvoir continuellement plaider sa cause, en privé comme en public. C'est dans un tel contexte sociopolitique que la rationalité fait son apparition, pour la première fois, sous la figure de Thalès.

2. Qu'est-ce que la rationalité ? éduquer plutôt qu'instruire

La naissance de ces premières formes de démocratie s'accompagne d'un essor attesté par l'archéologie. Après la chute des empires mycéniens au XII^e siècle avant notre ère et quatre siècles obscurs, la Grèce renaît de ses cendres et connaît son second âge d'or. L'ambiance est tumultueuse, parfois chaotique. Cela ne freine en

1. Claude Mossé, *D'Homère à Plutarque. Itinéraires historiques*, p. 147-157.

2. Carine Doganis, *Aux origines de la corruption. Démocratie et délation en Grèce ancienne*, p. 125-198.

3. Cornelio Castoriadis, « La polis grecque et la création de la démocratie », *Le Débat*, 38(1), p. 126-144.

4. Claude Mossé, *D'Homère à Plutarque. Itinéraires historiques*, p. 235-240.

rien la croissance et l'enrichissement des cités grecques, ainsi que la fondation de nouvelles villes en bordure de mer. Thalès vit à Milet (ville située en Ionie, sur la côte ouest de l'actuelle Turquie) durant cette époque glorieuse, vers le VI^e siècle avant notre ère. Il est l'un des sept grands « sages » que compte la Grèce. Rappelons que la sagesse (la *sophia*) désigne avant tout en ces temps-là un art *politique*. Le sage apporte l'harmonie entre les factions et la paix civile (l'*homonoia*). Thalès est manifestement un homme politique majeur : il contribue à faire de Milet le centre politique des cités ioniennes environnantes ; il ordonne de détourner le cours d'un fleuve pour faciliter le passage d'une armée alliée. C'est aussi un intellectuel renommé : il étudie les sciences en Égypte et se passionne pour l'astronomie. Ses maximes sont célèbres : « connais-toi toi-même », etc. Thalès n'est donc pas qu'un simple conseiller. Il est un décisionnaire à part entière et sans doute l'un des plus influents. Il aurait même fondé l'école « milésienne » (c'est-à-dire de Milet). Mais pour quelle raison ? Cette école de pensée n'était probablement pas destinée aux enfants, mais aux adultes suffisamment riches pour s'adonner aux loisirs culturels. Elle s'adressait en d'autres termes principalement aux décisionnaires de sa ville. Aucune trace archéologique de cette école n'a été retrouvée. Il est possible néanmoins d'émettre quelques hypothèses pour comprendre les circonstances de sa création. Quelles sont-elles ?

Les ouvrages de Thalès ne nous sont malheureusement pas parvenus. Tous se sont égarés (s'ils ont existé) au fil des générations. Il ne reste de sa pensée et de sa trajectoire que des rumeurs : « Thalès aurait soutenu que... » ; « Thalès aurait dit ou écrit que... » ; « Thalès aurait fait ceci ou cela ». Ces rumeurs ont été consignées dans des livres rédigés un ou plusieurs siècles après sa disparition. Nous ne connaissons donc de ses propos et de sa vie qu'une légende disséminée (même si aucun historien ne doute qu'il ait existé). Certains récits coïncident néanmoins et offrent ainsi une vision globale plutôt cohérente de cette sorte de personnage conceptuel¹. Que représente dès lors Thalès dans ces témoignages postérieurs ? Quelles idées symbolise-t-il ? Quelle image de ses enseignements et de son parcours reste-t-il de lui ?

Un mode d'argumentation

Tout d'abord, Thalès considérait que tout est de l'eau. Plus exactement, toute chose n'est qu'une seule et même chose. Cette *substance* se révèle capable en effet de changer d'état : le liquide devient solide (terre), gazeux (air) et même chaleur (feu). Cela peut paraître ésotérique à première vue, mais cela reste novateur et subversif pour cette époque. Autour de nous, rien ne paraît effectivement

1. Les interprétations de la pensée de Thalès présentées dans ce chapitre sont issues d'un travail antérieur plus approfondi : Sébastien Miravete, *Les présocratiques*, p. 11-51 et 173-225. À consulter si le lecteur souhaite de plus amples références et précisions.

identique. Les animaux se composent de divers organes, les végétaux de sève et de fibres, la roche de morceaux de roche (à l'œil nu). Il n'est pas du tout intuitif de penser que toutes ces choses pourraient être une seule et même chose. Pour le dire autrement, leur *essence* (ce qui les constitue) ne semble pas *une* mais *multiple*. Thalès est le premier à percevoir dans cette diversité la manifestation d'une essence unique : l'eau (c'est-à-dire le liquide). Il imagine d'ailleurs que la Terre flotte sur la mer. Tout provient de cette eau originelle. Tout redevient de l'eau *in fine*. Cette eau en partie vivante est la substance matérielle de toute chose. Elle ne cesse de se transformer. Thalès n'a donc plus besoin des dieux grecs pour expliquer la formation et la disparition des composants de notre monde. Les changements d'état de cette substance suffisent. Tout résulte de l'action de cette matière animée. Notons que cette dernière n'est en aucun cas modelée par une Divinité extérieure à elle. Bien au contraire, elle se modèle d'elle-même. Thalès utilise de surcroît parfois le mot « Dieu » pour la désigner. Il modifie ainsi radicalement la signification de ce terme qui désigne traditionnellement chez les Grecs une personne immortelle aux pouvoirs incroyables. Tout se passe comme si Thalès souhaitait remplacer la religion officielle (colportée emblématiquement par les poèmes homériques) par sa propre métaphysique substantialiste. Quelle est la signification politique d'un tel geste ?

Si Thalès a fondé une école de pensée, c'est peut-être pour lutter contre l'influence de certaines pratiques religieuses (prédication, etc.). Ce n'est pas seulement sa métaphysique plutôt matérialiste pour l'époque qui le suggère. C'est surtout la manière dont il argumente. Thalès est le premier métaphysicien à recourir à une argumentation *objective*. Thalès fonde en effet ses idées sur des observations vérifiables et reproductibles par tout un chacun : un liquide peut devenir solide et inversement ; c'est une observation que n'importe qui peut faire et refaire sans fin. Le substantialisme (tout est une seule et même chose) se fonde donc sur l'*observation objective* des changements d'état de la matière. Cette théorie reste bien évidemment contestable par d'autres observations tout aussi objectives. Son disciple Anaximandre souligne emblématiquement que les quatre éléments semblent incompatibles : une grande quantité d'eau éteint un feu, etc. Il refuse donc, au nom de nouvelles observations objectives, le substantialisme de son maître (le feu ne pourrait être originellement de l'eau à l'état liquide). Il ne remet donc pas en question ce qui fait la rationalité de la pensée de son maître : l'emploi d'arguments objectifs.

Insistons sur cette idée décisive : une thèse n'est pas rationnelle parce qu'elle est vraie, mais parce qu'une argumentation objective la fonde. Certaines observations objectives (la transformation des liquides en solides ou en gaz) suggèrent certes que le substantialisme est vrai (toute chose est de l'eau), mais d'autres observations, tout aussi objectives (les liquides disparaissent sous l'effet de la

chaleur ; l'eau éteint le feu), suggèrent le contraire : les quatre éléments ne sont pas compatibles (ils peuvent se détruire les uns les autres) ; aucun d'eux ne peut donc engendrer tous les autres ; le substantialisme est faux.

Au VI^e siècle avant notre ère, l'observation objective ne permet naturellement pas de trancher ce débat. À ce stade, le substantialisme est objectivement à la fois *vrai* et *faux* : certaines observations objectives le valident alors que d'autres l'invalident. Cet état incertain du substantialisme ou son invalidation ultérieure par l'atomisme moderne n'en fait pas pour autant une théorie irrationnelle. C'est une théorie fondée sur des observations objectives et qui peut être réfutée par des observations objectives. C'est cela qui la rend avant tout rationnelle. Il serait certes irrationnel de la défendre de nos jours, mais elle paraît suffisamment rationnelle pour son époque. Disons qu'elle est une théorie rationnelle dépassée, plutôt qu'une ancienne théorie irrationnelle.

En résumé, le substantialisme (ou même la théorie adverse d'Anaximandre) explique objectivement certains phénomènes, tels que l'origine de la neige obtenue par la condensation de l'eau ; il échoue néanmoins à rendre compte objectivement d'autres phénomènes, comme le pouvoir destructeur de l'eau vis-à-vis du feu. Comment tester de la même manière les visions d'un oracle (« Zeus a dit que... ») ? Par définition, seul un oracle peut les avoir. Comment vérifier objectivement que telle ou telle divinité a bel et bien créé les êtres humains ? Une théorie mythologique (expliquant la formation du monde par des êtres divins) n'est pas rationnelle parce qu'elle est fausse, mais parce qu'elle ne se fonde pas sur des arguments vérifiables.

Ajoutons que toute observation objective doit pouvoir être inlassablement reproduite. Il ne suffit pas de verser une grande quantité d'eau sur des flammes pour démontrer une fois pour toutes l'incompatibilité de l'eau et du feu. Il faut que ce phénomène se produise régulièrement et inlassablement. Il doit être en ce sens reproductible. Rien ne garantit que nous n'ayons pas eu tout simplement de la chance la première fois : il se pourrait qu'une large masse d'eau n'éteigne pas le feu en règle générale. N'oublions pas que certaines personnes gagnent à la loterie : il se produit constamment des événements improbables. Il faut donc reproduire ou pouvoir reproduire sans fin une observation pour que celle-là devienne objective. Une observation qui ne peut être répétée (comme tel rêve prémonitoire ou telle apparition divine) n'a assurément aucune forme d'objectivité. Toute observation rationnelle se doit d'être indéfiniment vérifiable, c'est-à-dire reproductible. Pour le dire encore autrement, la rationalité demeure ce mode d'argumentation particulier qui ne déploie que des arguments à la fois vérifiables et reproductibles.

Un mode de vie

Il ne faudrait pas réduire la rationalité à une simple méthode argumentative. Un scientifique peut employer cette méthode par moments lorsqu'il exerce sa profession et l'abandonner dès qu'il quitte son travail. Un scientifique n'est pas nécessairement une personne rationnelle. Thalès semble vouloir substituer au contraire le *logos* au *mythos*, c'est-à-dire la raison à la superstition en toutes circonstances. Il ambitionne de diffuser la rationalité à l'ensemble de ses concitoyens décisionnaires, autrement dit d'en faire avant tout un mode de vie. Les décideurs devraient apprendre à fonder à chaque instant leurs *jugements* sur des observations objectives de la réalité. La démocratie semble exiger une réforme radicale du comportement et des modes de pensée. La démocratie n'est envisageable que si les potentiels membres de l'Assemblée adoptent constamment une attitude rationnelle, même dans leur vie privée. Le domaine privé peut avoir effectivement une incidence néfaste sur le domaine public. La poursuite excessive de certaines activités luxueuses ne peut qu'entraver le bon fonctionnement de l'économie de la cité. Les passions égoïstes démesurées conduisent des personnes à privilégier leur intérêt plutôt que celui du groupe et à réclamer des lois en leur faveur. Certains consomment les richesses produites par une partie de la cité (celle qui travaille pour eux) lors de fêtes privées ou publiques somptueuses dans le seul but d'accroître leur renommée, alors qu'ils pourraient investir cet argent dans des entreprises plus utiles. D'autres cherchent à orienter les politiques publiques en fonction de leur foi personnelle. C'est sans doute pourquoi la démocratie exige de faire de la rationalité une hygiène de vie. Les êtres humains doivent apprendre à faire la part des choses et à douter de la véracité de leurs convictions les plus profondes. Ils doivent au moins renoncer à contaminer la sphère politique avec leurs sentiments et désirs irrationnels : croyances, passions égoïstes, goût du luxe, etc.

Le développement de la raison devient immédiatement avec Thalès un enjeu *politique* et plus exactement démocratique. Il importe d'aider les individus à se construire rationnellement. Il faut qu'ils apprennent plus précisément à penser rationnellement, en toute situation. C'est le seul moyen de ne pas transformer les relations sociales en rapports de force ou en dialogues de sourd. Milet n'est pas en effet une colonie grecque. Elle existait déjà avant que les Grecs y immigrer et en prennent très progressivement le contrôle. Elle se situe, de plus, près de la Lydie, de l'Empire perse, etc. Elle est enfin le centre politique des cités alentours. C'est peut-être, pour toutes ces raisons, la cité la plus cosmopolite de Grèce, autrement dit la plus sujette à l'hétérogénéité culturelle. C'est peut-être chez elle que la question de l'unité politique rencontre le plus la question de la diversité des traditions. Comment organiser dès lors dans un tel contexte la prise de décision collective ? Comment vérifier par exemple la validité d'arguments *subjectifs* ? « Ma croyance

me dit que... » ; « les dieux veulent que... » ; « j'ai l'intuition que... ». Comment contrôler de telles propositions ? Comment évaluer le bienfondé d'une impression ressentie par une partie de la population ? Le seul moyen est de soumettre ses idées à une évaluation rationnelle, en d'autres termes à une vérification reproductible par n'importe quel individu (quelle que soit son obéissance ou ses racines) : « vous pensez que ceci pourrait nous être profitable ? Montrez-le. Vérifions-le. » La rationalité donne en définitive l'impression d'être l'enfant du cosmopolitisme milésien (nécessité d'unifier des personnes d'origines et de conditions sociales diverses), des loisirs culturels (*skholé* ; certains ont le temps de se cultiver et participer à des assemblées dirigeantes) et des premières pratiques démocratiques (*polis* ; Milet est dirigée par des assemblées dans lesquelles les citoyens décisionnaires discutent des décisions à prendre et des lois à promulguer).

Cette légende diffuse mérite dans tous les cas d'être méditée par les éducateurs. Il n'est pas innocent de vouloir démocratiser la rationalité. Il est sans doute sage, au sens grec du terme, de cultiver la raison des futurs élus ou électeurs d'une nation. Cela forge sans aucun doute leur pensée, mais cela les prépare surtout à devenir des individus capables de s'accorder intelligemment. La rationalité est une façon de penser les relations sociales en dehors des rapports de force (chantage, manipulation, intimidation, etc.) ou des conventions arbitraires (superstitions, conformisme, etc.). Elle ne reconnaît que les arguments objectifs. Toute autre forme d'argumentation (agir au nom de telle croyance ou prophétie, etc.) risquerait d'introduire la discorde. C'est du moins probablement la position de Thalès : il ne pourrait y avoir de démocratie (de gouvernement par des assemblées) sans démocratisation de la rationalité (auprès des décisionnaires). Cela reste de nos jours l'une des idées les plus débattues en sciences politiques¹. De ce point de vue, les enfants ne devraient pas apprendre à réciter par cœur des formules ou à appliquer machinalement des algorithmes de résolution. Dans une perspective démocratique milésienne, rien n'est plus important que de leur enseigner à argumenter objectivement. Tout déficit dans ce domaine entraîne un déficit de démocratie. Comment relever dès lors ce défi milésien ? Comment démocratiser la rationalité dès le plus jeune âge ? Comment faire, de celle-là, un état d'esprit ?

1. Pour un aperçu de la question, voir les débats autour de l'œuvre de John Rawls : Charles Girard, « Raison publique rawlsienne et démocratie délibérative. Deux conceptions inconciliables de la légitimité politique ? », *Raisons politiques*, 34(2), p. 73-99.

3. Exemples pratiques : des tâches d'argumentation objective

Pour Thalès, la rationalité n'est pas un ensemble de connaissances et de méthodes à léguer, mais avant tout à utiliser ordinairement pour prendre des décisions. Le but n'est pas seulement d'*instruire* des savoirs et des savoir-faire, mais d'*éduquer*. La priorité est accordée au savoir-être. La rationalité, ne l'oublions pas, est un mode de vie. Elle doit donc imprégner presque chaque instant de notre existence. On n'est pas rationaliste à l'occasion ou par opportunisme. On est rationaliste quand on l'est effectivement et sincèrement, le plus souvent possible. Il y a dans la pensée de Thalès un projet de vie et de société. Enseigner la pensée rationnelle ne consiste pas, par voie de conséquence, à demander de temps en temps aux élèves leur avis. Il faut presque que chaque activité proposée soit l'occasion pour eux d'exercer objectivement leur jugement. Les Grecs *éduquent* plutôt qu'ils n'*instruisent*. En d'autres termes, ils ne réduisent pas l'enseignement à la transmission d'informations ou de techniques. Ils souhaitent ardemment influencer sur les comportements : la rationalité (suivre essentiellement les conseils de sa raison) est une *éthique* comme nous l'avons déjà dit. C'est cette dimension existentielle qu'introduit Thalès dans l'histoire de la pensée occidentale : les raisonnements objectifs existent sans doute depuis l'aube de l'humanité ; l'originalité de Thalès est d'en faire une façon d'exister en public ainsi qu'en privé. La rationalité doit se vivre au quotidien. Est-ce réaliste toutefois de vouloir l'enseigner ?

Pour y parvenir, il suffirait pour commencer de proposer systématiquement aux élèves des tâches d'argumentation objective. Même des élèves qui ne savent pas encore lire peuvent être invités à montrer l'illustration qui justifie leur réponse. « Qu'avait le chat sur sa tête ? Est-ce que vous vous en souvenez ? Un chapeau noir dis-tu ? Peux-tu le prouver ? » L'élève tourne alors les pages du livre que tient l'enseignant et dévoile la page où le chat porte sur sa tête un chapeau noir. Tout est vérifiable et reproductible dans cette démarche. Il ne faut pas naturellement se poser que ce genre de questions, mais s'imposer d'en poser une ou plusieurs à chaque fois. Les enfants s'habituent ainsi à argumenter objectivement, mais aussi à identifier une tâche d'argumentation et à en comprendre le vocabulaire spécifique (« prouver », « démontrer », etc.). Il peut même être très simple au départ d'argumenter : un élève lecteur de 6 ou 7 ans se contentera de montrer avec le doigt ou de souligner le passage qui justifie sa réponse dans un texte (l'endroit où il est écrit que le chat porte un chapeau noir). Par la suite, il apprendra à rédiger (« en effet, il est écrit... ») et à enrichir son argumentation. Il découvrira progressivement au collège ou au lycée des arguments spécifiques à certaines matières scolaires (démonstration géométrique, dissertation, etc.). L'essentiel est de les habituer quotidiennement et dans n'importe quelle discipline à ce genre de tâches.

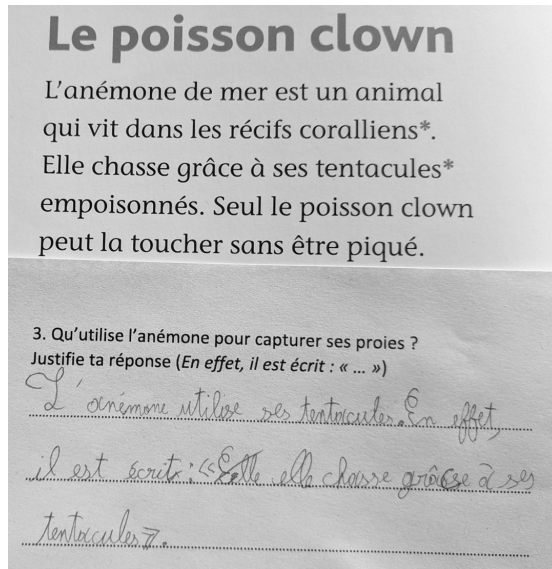


Figure 1 — Exemple de réponse argumentée en compréhension de textes (niveau CE2, élève de 8 ans). L'élève doit chercher dans un livre-documentaire la réponse à une question posée et surtout se justifier (la page où se trouve la réponse à la question est visible, ici, au-dessus de la fiche de l'élève).

Il ne faudrait pas croire que l'enseignement des arts échappe à une telle nécessité. Il n'est absolument pas impossible d'enseigner *rationnellement* la musique, le dessin, etc. Des élèves sont par exemple invités seuls ou en groupe à représenter en arts plastiques une émotion de leur choix (la joie, la tristesse, la colère, la sérénité, etc.). Qu'est-ce qui empêche l'enseignant de circuler dans la classe et d'interroger les élèves sur la pertinence (et non sur la qualité ou la beauté) de ce qu'ils cherchent à dessiner, peindre, modeler, etc. ? « Pourquoi avez-vous fait un oiseau pour représenter la colère ? » Il peut aussi inviter les élèves à vérifier si leur représentation « fonctionne » (ce qui est une forme de critère objectif) : leurs camarades doivent deviner l'émotion représentée (s'ils n'y parviennent pas, c'est qu'ils doivent reprendre en partie leur production).

Même les activités sportives sont propices à développer la rationalité des élèves. Tout dépend de leur élaboration et surtout de la manière dont le professeur oriente son enseignement. Est-il fondamental, selon lui, de développer l'objectivité de ses élèves ? « Comment réussit-il, à votre avis, à sauter si haut, à courir si longtemps, à se déplacer si vite, etc. ? » « Tu te crois incapable de... ? Pourtant les mesures de tes performances suggèrent que tu progresses ! » « Quelles stratégies mettre en place pour gagner la prochaine fois ? Doit-on suivre aveuglément

les recommandations de votre camarade ou tester pour commencer leur efficacité en petits groupes ? »

Dernière illustration : un éducateur spécialisé ou un conseiller principal d'éducation envisage de lutter contre certaines discriminations qu'il observe. Il peut certes faire appel à l'empathie des adolescents. « Ne vois-tu pas que tes remarques le blessent ? » Le respect qu'il inspire joue sans aucun doute un rôle décisif. Les adolescents doivent-ils pour autant uniquement lui faire confiance ? Ne faut-il compter que sur les bons sentiments (à supposer que tout le monde ait les mêmes) ? Comment libérer définitivement un individu de ses préjugés ? Le recours à un discours scientifique par l'intermédiaire de différents dispositifs (films, rencontres, visites, etc.) peut sembler extrêmement ambitieux, voire irréaliste. Mais comment procéder autrement ? Peut-on concevoir une action éducative efficace sur la longue durée en l'absence de toute formation à l'objectivité ? Les réseaux sociaux et les médias regorgent de propos discriminatoires. Certains y puisent l'essentiel de leurs opinions. Comment les déconstruire ? Une fois une première relation de confiance établie, il pourrait être intéressant d'examiner avec les adolescents leurs sources. « Est-ce que l'auteur de cette page Internet est mentionné ? Est-il un expert scientifique du domaine ? » Les adolescents remettront probablement en cause la parole scientifique elle-même (car institutionnelle). Mais il ne faut pas le craindre. Il faut au contraire s'y attendre et s'y préparer.

Il est fondamental, en effet, à un moment ou à un autre, dans nos sociétés démocratiques, de comprendre la nature de l'activité scientifique et surtout son objectivité. La *science* n'est pas ce qui impose son point de vue, mais ce qui, dans son fonctionnement même, soumet continuellement son point de vue à la réfutation collective. Pourquoi ne pas inviter les plus sceptiques à fréquenter des laboratoires de recherche (même en sciences humaines) ?

Il est vrai que la science n'est jamais entièrement objective. Comme toute organisation humaine (associations, religions, partis politiques, entreprises, etc.), elle reste tributaire de ses financeurs, de jeux d'alliance, etc. Son objectivité varie en fonction des disciplines, des époques, des pays, etc. Ses réussites technologiques démontrent cependant, à elles-seules, son emprise inégalée jusqu'à ce jour sur la réalité. Quelle superstition serait en mesure de prouver objectivement ce qu'elle avance ou d'élaborer des fusées, par exemple ? La science reste certes imparfaite, mais au même titre que n'importe quelle entreprise humaine. Dans les faits, elle reste l'activité la plus objective que les êtres humains n'aient jamais inventée et institutionnalisée.

Sa puissance de transformation de la réalité (vérifiable et reproductible) est là pour l'attester, aussi dangereuse soit-elle. Quelle croyance aurait eu les moyens intellectuels d'éradiquer des maladies de la surface du globe ou de concevoir des

bombes atomiques ? Ne craignons donc pas de le rappeler et de le souligner : seule la science accède à un tel degré de connaissance des lois naturelles et humaines (physiques, biologiques, psychologiques, etc.) qui régissent toute réalité. C'est la seule façon de montrer qu'elle n'est pas une *opinion* comme une autre et que les jeunes (et les adultes) ne devraient accepter que des données formulées par des experts scientifiques de tel ou tel pan de la réalité qui les questionne. C'est la seule manière pour eux de se construire une image la plus réaliste possible de leur environnement (ne serait-ce que pour pouvoir critiquer par la suite la manière dont la science est employée).

Cette proposition peut certes sembler vaine à des professionnels de terrain. Est-il possible de réconcilier certains jeunes et la science ? Plus généralement, les élèves n'évoluent-ils pas dans des univers trop éloignés de ce genre de préoccupations intellectuelles ? Cela reste pourtant un enjeu décisif dans une société démocratique, dès que l'on adopte un point de vue milésien. L'argumentation objective est au fondement de toute discussion entre égaux sur le plan politique. Sans elle, chacun campe sur ses positions et se construit sa propre vision inobjective de la réalité. Il ne suffit pas de comprendre le point de vue de l'autre ou ses affects. Il importe aussi de lui laisser l'opportunité de nous réfuter. Il importe même de se donner à soi-même la possibilité de se réfuter, de penser objectivement contre soi, de vérifier si les faits valident nos plus profondes convictions. Les discours les plus objectifs qui soient doivent devenir, pour cette raison, le matériau même de toute délibération publique. C'est du moins ce que nous devons retenir de la pensée de Thalès en philosophie de l'éducation. Ce milésien questionne en profondeur nos actions et nos priorités. Sommes-nous, en définitive, assez rationnels dans nos pratiques éducatives ? Est-il vital à nos yeux d'éduquer quotidiennement à la rationalité ? Sommes-nous disposés à aborder cette problématique de manière approfondie ?

Résumé

1. Thalès de Milet invente la rationalité (en tant que mode de vie) au VI^e siècle avant notre ère.
2. Une pensée *rationnelle* (*logos*) se fonde exclusivement sur des arguments *objectifs*.
3. Un argument est objectif si et seulement s'il est à la fois vérifiable et reproductible par tout un chacun. À titre d'illustration, Thalès observe les changements d'état de la matière (évaporation des liquides, etc.) et justifie à partir de ceux-là sa thèse selon laquelle tout pourrait être une seule et même chose (la substance) qui se transforme sans cesse.
4. Un argument n'est pas rationnel parce qu'il est *vrai* ou irrationnel parce qu'il est *faux*, mais parce qu'il est *objectif*: il est vérifiable et reproductible par tous ; sa validité ne dépend donc pas des préjugés ou intérêts de ceux qui le formulent.
5. La rationalité milésienne ne consiste pas à utiliser occasionnellement des arguments objectifs. Elle est un mode de vie, une *éthique*. Elle doit éclairer au quotidien toute forme de *jugement*, en priorité dans le domaine de la vie *politique* (quelle loi voter, etc. ?). Son but est d'*éduquer* (de former des comportements) et non uniquement d'*instruire* (de transmettre des connaissances).
6. Il existe des activités pédagogiques ou des actions éducatives qui développent la *raison* (la pensée rationnelle) des individus (voir les exemples donnés dans ce chapitre). La figure légendaire de Thalès nous invite implicitement et plus exactement à proposer quotidiennement aux enfants et aux adolescents **des tâches d'argumentation objective**. C'est de cette façon qu'une démocratie (une société dirigée par une assemblée d'au moins plusieurs dizaines d'individus) pourrait se développer et garantir la paix civile. Sans arguments objectifs, un débat n'est en effet qu'un rapport de force et un *jugement* n'est que l'expression d'une *opinion* (jugement fondé sur des arguments non objectifs).

Chapitre 2

Héraclite et l'évaluation

Ainsi que nous venons de le voir, l'enseignement de la rationalité est une nécessité dans une société démocratique. Les citoyens doivent pouvoir discuter des décisions à prendre et le seul moyen d'y parvenir demeure d'éliminer les arguments fallacieux. C'est pourquoi la formation à la citoyenneté implique une formation à la rationalité. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves à avoir un « esprit critique », comme on le dit parfois. Contester une théorie en invoquant des arguments irrationnels n'a strictement rien de raisonnable. Le plus important pour les élèves s'avère de comprendre et même de ressentir ce qu'est la rationalité : un mode de vie fondé autant que possible sur des jugements objectifs. Il reste décisif d'instaurer, dans sa classe et son établissement, une ambiance favorable à la rationalité. C'est un état d'esprit à diffuser quotidiennement.

Il importe par conséquent, pour y parvenir, de bien s'entendre sur ce que signifie enseigner la rationalité. Nous venons de voir qu'un tel enseignement consiste, dans un premier temps, à inclure le plus souvent possible des tâches d'argumentation objective. C'est une proposition très particulière qui s'éloigne, par sa précision, des discours vagues sur le besoin de « cultiver la raison des élèves ». Il ne suffit pas, en effet, de soutenir que l'intelligence des élèves requiert d'être nourrie. Il importe d'indiquer avec exactitude ce qu'on entend par « cultiver la raison des élèves », c'est-à-dire par enseigner la rationalité dans une salle de classe ou au sein d'un établissement. Sans un tel degré de précision, autrement dit sans fournir d'exemples pédagogiques, ces formules restent vides de sens, comme l'écrirait Wittgenstein : on ne sait pas ce qu'elles désignent « sur le terrain ». Un professionnel de l'éducation doit soit bannir de son vocabulaire toutes ces expressions obscures, soit leur conférer une signification déterminée. Car, comme nous allons le montrer dans ce chapitre, un professionnel rationnel est un individu capable de décrire clairement ce qu'il enseigne. Continuons donc à être précis dans notre travail de définition. Rien n'est plus philosophique.

Redisons-le : la légende de Thalès suggère de démocratiser la rationalité, c'est-à-dire de répandre un état d'esprit *objectif* parmi toutes les personnes susceptibles d'exercer un pouvoir politique : les « citoyens ». Une solution à ce problème pratique consiste à proposer systématiquement aux élèves des tâches d'argumentation objective dès le plus jeune âge, tant dans la classe qu'au sein de l'établissement. Toutefois, cela n'est guère suffisant. D'autres compétences rationnelles fondamentales doivent être enseignées, et la légende héraclitéenne se révèle particulièrement instructive à cet égard. Qu'apporte-t-elle ?

Héraclite (c. 540-480 av. J.-C.) ne vit pas à Milet et n'appartient donc pas à l'école milésienne (Thalès, Anaximandre, Anaximène). Il habite néanmoins la même région (l'Ionie), dans une cité grecque qui se nomme « Éphèse ». Il n'est donc pas étonnant qu'Héraclite¹ construise une pensée analogue à celle de Thalès (tout est de l'eau) et d'Anaximène (tout est de l'air). Pour lui, la substance² est le feu. Il recourt en outre, lui aussi, à des arguments objectifs *empiriques*. Autrement dit, il fonde ses thèses sur des *observations* vérifiables et reproductibles (voir le chapitre précédent). L'un des mérites d'Héraclite est d'avoir introduit un concept philosophique historique : la *réflexivité*. Il n'utilise pas ce terme, mais l'idée que ce dernier désigne apparaît explicitement dans son ouvrage. Que recoupe dès lors l'idée héraclitéenne de réflexivité ?

En philosophie, réfléchir ne signifie pas seulement raisonner, mais raisonner sur son raisonnement. Le *sujet de la connaissance* (celui qui connaît) se prend alors pour *objet* d'étude : il médite sur la manière dont il appréhende son environnement, analyse ses propres capacités, s'interroge sur la meilleure méthode à employer, etc. Il se contemple en train de penser, dans le but de mieux se connaître ou d'être par la suite plus efficace. Il se *réfléchit*, comme son visage se reflète dans un miroir. Par exemple, il pense pourquoi (quel est le but de la connaissance ?) ou comment (de quelle façon mémoriser ou justifier une idée ?) il pense. Les cognitivistes expliquent qu'il développe ainsi des capacités « métacognitives » (cognition de la cognition). Ces scientifiques ont d'ailleurs montré l'impact significatif de ces capacités spéciales sur les performances scolaires³. Pour le dire brièvement, les élèves apprennent à apprendre : ils acquièrent des techniques d'acquisition des connaissances. Qu'est-ce que la philosophie peut dès lors apporter à cette question comme éclairage théorique et pratique complémentaire ?

1. Les interprétations de la pensée d'Héraclite présentées dans ce chapitre sont elles aussi issues d'un travail antérieur plus approfondi : Sébastien Miravete, *Les présocratiques*, p. 11-51 et 173-225. Le lecteur y trouvera de nombreuses sources et éclaircissements supplémentaires.

2. Voir chapitre 1, partie 2.

3. Jean-Louis Berger et Sylvie Cartier, *L'apprentissage autorégulé* ; Hester de Boer et coll., « Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance : A meta-analysis », *Educational Research Review*, 24, p. 98-115.

1. La réflexivité héraclitéenne

L'explicitation des critères de vérité

Héraclite élabore moins une *théorie de la connaissance* qu'une *épistémologie* : son objectif n'est pas d'identifier les facultés permettant aux humains de connaître (théorie de la connaissance), mais plutôt de définir ce que devrait être toute pensée (épistémologie). Pour le dire plus philosophiquement, son but n'est pas d'identifier les *conditions de possibilité de la connaissance*, mais les *critères de vérité* de celle-là. D'un point de vue pédagogique, son approche interroge moins les méthodes et les stratégies d'apprentissage que les critères de validation de ces apprentissages.

Rappelons que Thalès et ses disciples (Anaximandre et Anaximène) apprennent par l'observation objective de leur environnement et se révèlent exemplaires à cet égard. Ils montrent toutefois ce qu'il faut faire, sans dire qu'il faut le faire, se contentant de le faire sans se préoccuper de décrire leur méthode. Il est possible que Thalès ait été plus explicite dans son enseignement, mais aucune trace ne nous est parvenue. Héraclite, quant à lui, semble être le seul soucieux de préciser sa démarche, d'agir en *épistémologue* (même si ce terme n'existe pas encore à cette époque). Seuls les témoignages d'Héraclite évoquent effectivement des critères de vérité : pour ce penseur ionien, il importe très explicitement de fonder son jugement sur des observations objectives de la nature, plutôt que sur des perceptions ordinaires ou des croyances collectives.

En somme, Héraclite nous invite à penser notre pensée (réflexivité), c'est-à-dire à penser notre façon de penser ou, plus exactement, à penser la manière dont nous justifions nos idées. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de penser la pensée mais de penser ce qui, dans la pensée, prouve le bien-fondé de nos jugements et de nos décisions. Soulignons-le : la réflexivité héraclitéenne se focalise sur un aspect très précis de la pensée humaine ; ce sont ses critères de vérité qui l'intéressent. Quels critères devrait-on employer pour soutenir que telle idée est vraie ou fausse ? La *réflexion* héraclitéenne consiste donc à expliciter les critères de vérité d'un raisonnement rationnel. Il ne s'agit pas seulement d'employer implicitement ces critères (comme chez Thalès), mais, avant tout, de les formuler.

La clarté

Ce n'est pas le seul enseignement que véhicule la légende héraclitéenne. Héraclite n'est pas seulement présenté comme un modèle de rationalité ; il apparaît également, sur un certain aspect (la clarté), comme un exemple à ne pas suivre, comme un contre-exemple. Bien qu'il excelle dans le domaine de la réflexion (penser sa pensée) et dans l'explicitation des critères de vérité d'une pensée rationnelle,

il ne semble pas soucieux d'être compréhensible, sa misanthropie le conduisant à s'enfermer dans un langage dépourvu de *clarté*. Héraclite est en effet célèbre pour ses prises de parole allusives et son écriture ambiguë.

Ses critiques ne lui reprochent donc pas son approche réflexive ni sa théorie rationnelle de la vérité, mais plutôt son inintelligibilité fréquente. Ses propos, qualifiés d'« obscurs », le conduiront même à s'enduire d'excréments et à se faire dévorer par des chiens. Atteint d'hydropisie (un vieux terme médical désignant des gonflements dus à une accumulation anormale de liquides sous la peau), il demanda à des médecins si l'humidité d'un corps pouvait être chassée en vidant les intestins, au lieu de leur montrer directement ses gonflements. Les médecins, ne comprenant évidemment pas la raison de sa question, lui répondirent par la négative. Aussi s'en alla-t-il se faire recouvrir de bouses de vache par des enfants, espérant que cela augmenterait sa chaleur corporelle et ferait évaporer les liquides responsables de ses gonflements. Malheureusement, cette tactique l'immobilisa (il ne parvint plus à détacher la bouse une fois sèche) et le rendit méconnaissable ; il mourut ensuite sous les crocs d'une meute de chiens qui passait par là. Bien que ce récit soit probablement fictif, il charrie néanmoins une morale importante : une personne rationnelle doit être *claire* dans ses propos, car les sous-entendus et les malentendus peuvent avoir des conséquences désastreuses.

D'un point de vue éducatif, cette morale reste précieuse. Les sociologues constatent depuis longtemps que de nombreux critères d'évaluation demeurent tacites dans nos établissements scolaires. En d'autres termes, les élèves jouent à un jeu dont ils ne connaissent pas toutes les règles. Certains les devinent ou les maîtrisent déjà grâce à leurs origines sociales, tandis que les autres les subissent sans comprendre vraiment les raisons de leur échec. Pourquoi la réponse de cet élève est-elle « vraie » ou « fausse » ? Qu'est-ce qui fait qu'une copie est « bien » écrite ? Les élèves sont supposés le savoir ; ce serait l'évidence même. La sociologie suggère au contraire que la majorité des élèves l'ignorent le plus souvent. Cela expliquerait en partie pourquoi certaines catégories sociales ont tendance à échouer, même s'il peut exister des exceptions¹. L'absence de clarté dans les critères d'évaluation pourrait avoir, par conséquent, des conséquences désastreuses, très exactement comme dans la légende héraclitéenne.

Il serait donc sage de s'inspirer de cette légende et de conclure que tout enseignement de la rationalité devrait expliciter ses critères d'évaluation. Les élèves devraient être non seulement capables de justifier rationnellement leurs réponses, mais aussi d'évaluer la qualité de leurs réponses et de leurs justifications ; ils devraient même pouvoir formuler clairement les critères sur lesquels cette évaluation repose. Dans un enseignement rationnel, des critères de vérité ne peuvent

1. Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*.

être indéterminés (non identifiés) ou exprimés dans un langage obscur (identifiés mais exposés sous une forme incompréhensible). Ils doivent être clairs pour toutes les parties concernées : enseignants, éducateurs, parents, élèves. En résumé, toute *réflexion* rationnelle devrait expliciter *clairement* ses critères de vérité. Elle ne peut se contenter d'utiliser des critères de manière implicite ou vague. Quelles leçons éducatives en tirer ?

2. Exemples pratiques : des tâches d'explicitation des critères d'évaluation

À quoi pourrait ressembler l'enseignement d'un critère de vérité ? Selon les textes officiels, les élèves de cycle 2 (CP-CE1-CE2) doivent parvenir à « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes »¹. Comment évaluer une telle compétence ? Qu'est-ce qu'un élève qui réussit à mettre en œuvre une telle « démarche » ? Est-il suffisant de savoir rédiger une recette de cuisine ? Quelle devrait être la taille minimale du texte généré ? La production doit-elle respecter une forme globale particulière ? Les fautes grammaticales sont-elles tolérées, et à quel degré ?

Il est évident qu'un tel énoncé (« mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes ») peut désigner des attentes très diverses. D'un point de vue cognitiviste, la commande publique est ici (et le plus souvent) « sous-spécifiée »². Cet énoncé n'est pas exposé, de surcroît, dans un langage compréhensible par des élèves de cet âge. L'enseignant doit donc effectuer une double tâche : attribuer un contenu déterminé à cet énoncé et le faire comprendre à ses élèves.

Autrement dit, l'enseignant doit expliciter dans un langage *clair* (accessible aux élèves) ce qui reste implicite ou non-dit dans cet énoncé. De cette façon, il est conduit à décrire nettement les tâches à savoir effectuer. C'est ainsi qu'il en vient à s'interroger sur les critères d'évaluation qu'il souhaite adopter. Ces derniers peuvent être, en fonction du niveau : mettre une majuscule et un point au début et à la fin de chaque phrase ; n'écrire que des phrases simples ; accorder les noms ; écrire des phrases qui se suivent logiquement et forment, par exemple, un récit (et non des phrases sans rapport) ; respecter le schéma narratif travaillé en classe, etc. Ces critères peuvent être introduits au fur et à mesure et rester en nombre limité (Figure 2). Tout dépend du niveau de chaque élève. L'essentiel, en tant que professionnel, est d'être en mesure de les lister simplement et de les imposer régulièrement, afin que les élèves puissent se les approprier et ainsi prendre peut-être un plaisir croissant à les utiliser.

1. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », dans *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 31.

2. André Tricot, « Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique », *Raisons Éducatives*, 25, p. 141-162.

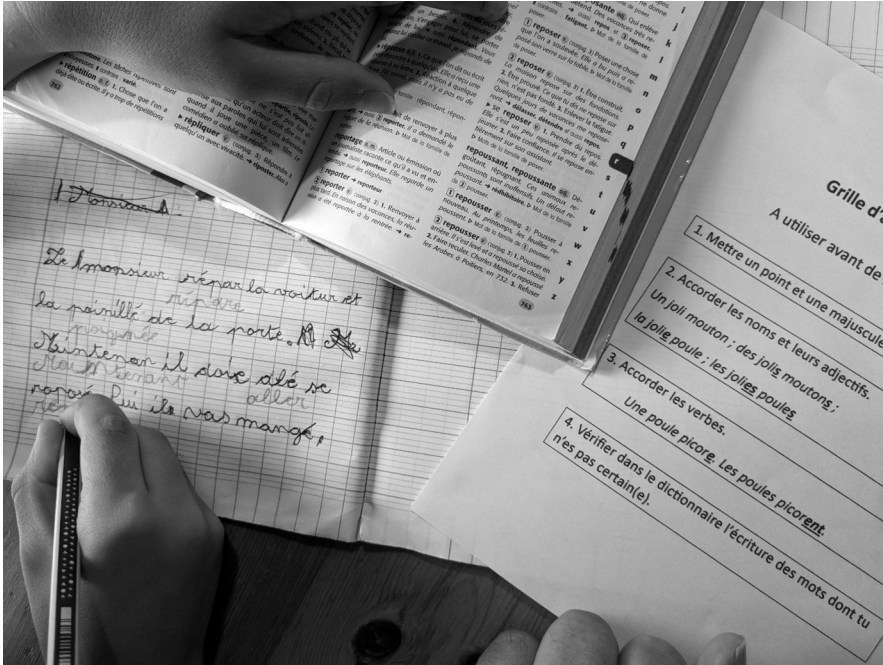


Figure 2 — Exemple d'activité réflexive (niveau CE2, enfant de 8 ans). L'élève est invité à se corriger avant de montrer son texte à l'enseignant. Il s'aide pour y parvenir d'une « grille d'auto-correction » (sur la droite de la photographie). Les compétences mentionnées sur cette grille (savoir « mettre un point et une majuscule ») sont compréhensibles par un élève de cet âge, dans la mesure où elles ont été expliquées et travaillées au préalable.

Cette tâche d'explicitation des critères de vérité présente de nombreux avantages d'un point de vue pratique. Elle oblige tout d'abord l'enseignant à clarifier ses objectifs d'apprentissage. Comment évaluer, en effet, un apprentissage si ce dernier n'a pas de contenu déterminé ? Il ne suffit pas de faire faire des exercices aux élèves et de leur proposer des corrigés. Il faut être en mesure de formuler avec précision ce que les élèves apprennent en faisant ces exercices. C'est d'ailleurs le type de tâches qu'on leur soumet qui définit en grande partie la compétence à acquérir puis à évaluer. Les élèves n'apprennent jamais à « dériver des fonctions ». De fait, un exercice propose toujours des fonctions d'un certain genre : polynômiales, trigonométriques, etc. L'enseignant doit donc faire un choix, car ses élèves n'apprendront au final qu'à dériver certains types de fonctions. Autrement dit, il n'enseigne pas à ses élèves à « dériver des fonctions », mais plutôt à « dériver des fonctions polynômiales, trigonométriques, inverses, à la fois polynômiales et trigonométriques, ... ».

Plus généralement, un enseignant et même un éducateur ne font que proposer des tâches particulières à leurs élèves. C'est parce que leurs élèves savent faire ou non des choses déterminées que ces enseignants et ces éducateurs peuvent évaluer objectivement leur niveau. Aussi tout acte éducatif commence-t-il par définir avec soin les tâches que les élèves doivent apprendre à réussir dans un langage dont les élèves peuvent se saisir (sinon, cela reste insuffisamment *clair*). Il est d'ailleurs souvent plus commode de commencer par lister ces tâches ou groupes de tâches (une compétence se définissant le plus souvent par un ensemble cohérent de tâches) avant d'imaginer toute progression ou situation. Sur le terrain, d'expérience, une telle clarification suffit le plus souvent pour devenir un enseignant ou un éducateur particulièrement efficace. Dans ce cas, l'enseignant ou l'éducateur sait exactement ce qu'il veut faire et, surtout, comment le faire comprendre avec justesse.

Il faut se méfier de ces dispositifs en apparence pertinents (projets, sorties scolaires, travaux de groupe, tutorat, etc.) qui négligent cette dimension. Si les objectifs d'apprentissage ne sont pas limpides, pour ainsi dire, pour l'enseignant ou l'éducateur, alors ils ne risquent pas de le devenir par la suite pour leurs élèves. Certains dispositifs stimulants ou ludiques sont des pièges pédagogiques ou éducatifs dans la mesure où l'on ne sait jamais trop ce que l'on y enseigne ou apprend. Le but ne peut être uniquement de faire plaisir aux élèves ou de mener à son terme une entreprise valorisante pour l'éducateur ou l'institution. D'un point de vue rationaliste, le problème demeure toujours le même au commencement : qu'est-ce qui est à apprendre, comment cela sera-t-il objectivement évalué, comment cela sera-t-il expliqué aux élèves et reformulé par eux ? Une pédagogie, innovante ou non, ne peut faire l'économie de ces interrogations initiales.

Certains préféreront peut-être renoncer à une telle explicitation de leurs objectifs. Ils doivent néanmoins avoir conscience de ce que cela implique : un abandon pur et simple de toute prétention à enseigner la réflexivité et, par voie de conséquence, la formation de comportements irréfléchis (des élèves qui apprennent mais qui ne parviennent pas vraiment à saisir ou à exprimer ce qu'ils apprennent, ni à se situer dans leurs progrès). Aucune option pédagogique ou éducative n'est neutre, même celle qui évite de se poser trop de questions. Toute pratique suscite ou laisse faire certains processus de construction des individus. Toute intervention ou absence d'intervention produit, consciemment ou inconsciemment, un certain type d'êtres humains. Il ne faut pas le redouter, mais en assumer la responsabilité.

Il s'avère donc pertinent de consacrer du temps à la rédaction claire des critères d'évaluation de son enseignement et, par conséquent, à coucher sur le papier tous ses objectifs d'apprentissage. Définir des critères d'évaluation contraint effectivement à définir des objectifs d'apprentissage : ce qu'il faut savoir faire pour parvenir