

---

L'APPROCHE PHILOSOPHIQUE  
ET HISTORIQUE DES  
SCIENCES HUMAINES :  
QUELLES QUESTIONS ÉTHIQUES ?

ANNE-MARIE DROUIN-HANS

Penser le rapport entre éthique et sciences, dans mes activités d'enseignement et de recherche, se fait dans deux directions, celle de la philosophie au sein d'un département de « sciences de l'éducation », et celle des recherches en histoire et épistémologie des sciences humaines. Ces deux directions ont en fait des points de convergence, ce que je vais essayer de montrer.

En France, les « sciences de l'éducation » regroupent, depuis 1967, des sciences humaines (psychologie, sociologie, histoire, économie, anthropologie) et la philosophie. Il existe de la philosophie de l'éducation, comme il existe de la sociologie de l'éducation, de la psychologie et de l'éducation, etc. Au sens strict du terme, et dans l'acception actuelle, la philosophie n'est pas une science. La philosophie ne recherche pas des résultats positifs, ne travaille pas sur des données empiriques et des traitements statistiques, mais elle reste une démarche questionnant : le sens, les finalités, les valeurs ne sont pas des concepts scientifiques. Cela n'implique pas que les démarches des sciences humaines lui soient complètement étrangères. Les questions se posent autrement mais ne se confondent pas avec les résultats de recherche des sciences humaines. La philosophie de l'éducation reste de la philosophie : par rapport à la philosophie en général, on peut se revendiquer de la philosophie de l'éducation comme d'autres se revendiquent de la philosophie des sciences, de la philosophie morale, de la philosophie de l'art, etc.

Les sciences humaines ayant depuis quelques dizaines d'années étudié de près le phénomène éducatif, la philosophie ne peut pas ne pas en tenir compte, même si certains problèmes transcendent en quelque sorte les contextes historiques et sociaux. Ainsi la question de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école et la culture a été très largement étudiée, en termes d'héritage et de reproduction, en faisant intervenir des concepts

---

Département des sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon, France.  
amdh@wanadoo.fr

Dernière collaboration en *Ludus Vitalis* : "Hierarchy of races, hierarchy of gender: Antenor Firmin and Clemence Royer," vol. XIII, num. 23. 2005, pp. 163-180.

*Ludus Vitalis*, vol. XIV, num. 26, 2006, pp. 215-218.

comme le « curriculum caché », c'est-à-dire ce qui n'est pas enseigné à l'école mais qui est supposé être su, etc. De même plus récemment des recherches sur l'efficacité de l'enseignement (en fonction des établissements ou des maîtres), de multiples recherches sur l'apprentissage de la lecture, ou sur les effets du redoublement, les effets du nombre d'élèves par classe, etc. Il est bon que ces résultats soient connus mais les choix ne peuvent en découler comme une pure application. L'éducation met en œuvre des valeurs qui ne sont pas de simples décisions techniques. Ainsi en est-il de ce que certains ont appelé le « postulat d'éducabilité », voulant insister par là sur le fait que tout éducateur doit poser comme un principe non démontrable — ce qui est une prise de position éthique — que tout être humain est éduicable. Ce postulat reste un postulat. Que des études sociologiques « démontrent » qu'en effet des élèves pris au hasard progressent nécessairement s'ils sont éduqués, ou qu'au contraire que cette éducabilité est peu probable, cela ne change rien à la prise de position éthique. Eduquer c'est en quelque sorte toujours faire le pari que l'éducation est possible. On ne peut éduquer vraiment sans cette conviction. Réfléchissant sur la relation entre théorie et pratique dans le domaine de l'éducation, Kant distinguait entre deux types de théories : celles qui sont confrontées à la pratique, et qui ainsi peuvent s'améliorer grâce à elle, qui de son côté peut évoluer grâce à la théorie, en un dialogue incessant ; et les prises de position éthiques dont le bien fondé ne peut en aucun cas être démenti par la pratique, quelle que soit la difficulté de son application.

A la lumière de ces réflexions, on voit à quel point la notion d'expertise dans le domaine de l'éducation est à manier avec prudence : les résultats doivent être correctement interprétés pour ne pas donner lieu à des décisions qui en caricatureraient l'esprit. Par exemple, faire savoir que des études ont montré que la réduction du nombre d'élèves par classe ne conduit pas à un progrès des élèves les plus défavorisés est important pour qu'on ne se leurre pas sur les moyens à employer, mais cela peut conduire aussi à conforter une politique de pénurie. La philosophie peut aider à repenser ce type de décisions, en se demandant par exemple s'il faut toujours penser l'éducation en termes d'efficacité et d'utilité, ou au contraire s'il ne faut pas donner un large place à la gratuité et au plaisir.

L'un des plaisirs auxquels une réflexion sur l'éducation peut s'intéresser est le plaisir de connaître. L'éducation fait du savoir une valeur, à cultiver et développer. Mais le savoir reste une valeur conditionnelle, il ne peut être une *valeur morale*. La dimension épistémique de l'homme n'est pas nécessairement en accord avec l'éthique. L'idéal des Lumières d'un savoir salvateur oublie que la volonté mauvaise peut aussi s'appuyer sur des savoirs.

Ce type de question, qui met en regard savoir et éthique, se trouve largement posé dans l'étude qui a fait l'objet de ma thèse et d'un certain nombre d'articles.

J'ai étudié en effet la façon dont au XIX<sup>e</sup> siècle a été traitée la conceptualisation du geste signifiant, ou l'expression des émotions, c'est-à-dire tout ce qui touche à ce qu'on a appelé plus tard (autour des années 1950-60) « communication non verbale ».

Le souci commun de beaucoup des auteurs de cette période est de se démarquer des pseudo-sciences, soit en rejetant la *physiognomonie* qui prétendait, depuis l'Antiquité, lire les caractères dans les traits du visage, soit au contraire en revendiquant ce terme, avec la volonté de rendre la physiognomonie scientifique. En contraste avec quelques autres auteurs plus marginaux, ces auteurs citent leurs sources, discutent les idées d'auteurs contemporains ou antérieurs, expliquent leurs méthodes d'investigation, etc. Mais cette participation à la démarche scientifique n'aboutit pas pour autant à des propos toujours rationnels. Ces discours sont habités par la croyance en une série d'inégalités : entre l'homme et la femme, entre les « Caucasiens » (les Blancs) et les « Ethiopiens » (les Noirs).

Ce type de textes pose un double problème en matière d'éthique. Tout d'abord ils suscitent l'étonnement et la réflexion sur ce que science veut dire. Comment des auteurs, qui par ailleurs développent des recherches pertinentes, comme l'anthropologue Paolo Mantegazza, grand voyageur, médecin et physiologiste, observateur des mœurs autant que du physique des hommes, mettant en place des méthodes d'investigation intéressantes..., peuvent énoncer des principes généraux sur l'inégalité des « races » qui n'ont aucun fondement et qui sont à la fois odieux et ridicules ? Clémence Royer, la traductrice de Darwin, féministe et cultivée, n'en développe pas moins des conceptions terriblement anti-humanistes, se désolant que l'on gâche de l'argent à protéger les faibles, et souhaitant que la lutte pour la vie fasse son office. Chez presque tous les auteurs occidentaux du XIX<sup>e</sup> siècle les Noirs sont décrits avec des termes qui se veulent scientifiques : leur « prognathisme », qui fait de leur bouche une sorte de « museau », s'oppose au type « orthognathe » du Caucasiens ; la sinistre mesure des crânes met en œuvre de multiples classifications hiérarchisées, séparant les hommes en *dolichocéphales* et *brachycéphales*, termes qui expriment la longueur relative du diamètre antéro-postérieur des crânes, comparée à celle du diamètre transversal, etc.).

On voit ainsi comment une démarche scientifique ne met pas à l'abri de conceptions à la fois immorales et non fondées. La tentation serait alors de considérer que seuls les propos rationnels et conformes au respect humain peuvent être considérés comme véritablement scientifiques, et que tous les autres aspects de la pensée de ces auteurs échappent à la science. Les choses sont peut-être plus complexes.

En effet, on associe souvent la rationalité et l'humanisme, comme s'ils se développaient nécessairement en parallèle. La pensée des Lumières au XVIII<sup>e</sup> siècle avait cette grande confiance dans les vertus de la raison. Or les Lumières ont aussi engendré des actions contraires aux principes énoncés. Par exemple, avoir voulu imposer la liberté à coups de canon ou de guillotine tend à leur retirer toute crédibilité. La pensée dite « post-moderne » qui s'est développée en réaction à une conception naïve du pouvoir et des vertus de la raison est critique sur un plan éthique et épistémologique. Ces critiques sont intéressantes et peuvent aider à prendre quelque recul face à une vision naïve du savoir et de la raison. Il n'est pas sûr pour autant qu'il faille suivre les post-modernes et considérer avec eux que la science n'est qu'une croyance parmi d'autres. Si le rationnel et le non rationnel se côtoient en effet, cela peut conduire au contraire à vouloir être vigilant et rechercher d'autant plus l'objectivité et la rigueur. Les dérives dont sont porteurs les textes cités précédemment, montrent que la science n'est pas une garantie contre les idéologies les plus absurdes, et ils donneraient des arguments à la pensée postmoderne. Ou plutôt, la pensée postmoderne, qui a le mérite de démonter le mythe de la science, peut être une grille de lecture provisoire pour comprendre ce phénomène.

L'autre problème que pose ce type de discours, est la façon dont on peut, en tant que chercheur actuel, en rendre compte, sans édulcorer ce qui est dit, mais sans complaisance, sans céder non plus au facile effet émotionnel que constitue la présentation d'un bêtisier, tristement rapide et aisé à rassembler. Le chercheur en histoire des sciences humaines est confronté à cette nécessaire prise de distance qui permet à la fois de recontextualiser des discours, donc ne pas interpréter des textes anciens à la lumière des idéologies actuelles, mais sans que cela n'interdise de porter un jugement éthique sur les idées elles-mêmes. Éthiquement, il était aussi grave au XIX<sup>e</sup> siècle de considérer les Noirs comme des quasi-animaux, même si un tel jugement était dominant à l'époque.

Si l'éthique a une histoire, en tant que des idées apparaissent, se répandent ou disparaissent, les valeurs éthiques elles-mêmes ne peuvent qu'avoir un caractère transhistorique. Les historiciser reviendrait à en faire de simples idéologies.

En guise de brèves indications bibliographiques concernant ce type de réflexions, je peux citer trois de mes ouvrages :

*L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998.

*Education et utopies*, Paris, Vrin, 2004.

*La Communication non verbale avant la lettre*, Paris, l'Harmattan, 1995.