



Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermassienne dans la pensée éducative contemporaine

Communicational rationalism and critical rationalism : the place of Habermasian philosophy in contemporary educational thought

Alain Firode



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9478>

DOI : 10.4000/ree.9478

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Alain Firode, « Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermassienne dans la pensée éducative contemporaine », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, consulté le 13 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9478> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9478>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par *Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer*

ÉLISE ALLARD-LATOURE, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 3

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 6

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 19

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 31

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 50

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 68

OLIVIER BLOND-RZEWUSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 81

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 97

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurologique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire* – 110

CAMILLE ROELENS – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 124

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« *Ils disent que c'est un collège poubelle* ». *Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs*, ANNE DIZERBO – 140

Recension par Muriel Briçon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 143

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 149

Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine

Alain Firode

Professeur des universités, Unité mixte de recherche « Savoirs, textes, langages » (STL), Université de Lille

Résumé

Pour penser le cadre philosophique de leur réflexion, les pédagogues contemporains s'appuient fréquemment sur la théorie du « rationalisme communicationnel » développée par Jürgen Habermas. Quoiqu'il y soit rarement fait référence dans la littérature pédagogique contemporaine, le « rationalisme critique » de Karl Popper constitue une autre tentative pour redonner sens, par-delà les critiques de l'universalisme des Lumières par les auteurs du XX^e siècle, au rationalisme et à ses valeurs. De là l'objectif de cette étude, qui est de confronter, sous l'angle de leurs enjeux pédagogiques, ces deux modèles concurrents du « rationalisme ». L'objectif final étant, au travers de cette confrontation, de discuter quelques-uns des problèmes, concernant la formation du sujet rationnel, qui se posent à la réflexion contemporaine sur l'éducation.

Mots-clés : éthique et déontologie, philosophie de l'éducation, Karl Popper, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel

Abstract

Communicational rationalism and critical rationalism: the place of Habermasian philosophy in contemporary educational thought

Contemporary pedagogues frequently base their reflections on the theory of "communicative rationalism" developed by Jürgen Habermas. Although it is rarely referred to in contemporary pedagogical literature, Karl Popper's "critical rationalism" is another attempt to restore meaning to rationalism and its values, beyond the criticism of Enlightenment universalism by twentieth-century authors. That is why the aim of this study is to confront, from the point of view of their pedagogical stakes, these two competing models of "rationalism". The final objective being, through this confrontation, to discuss some of the problems, concerning the formation of a rational mind, which arise in contemporary reflection on education.

Keywords: ethics and deontology, philosophy of education, Karl Popper, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel

Les références à la philosophie de Jürgen Habermas sont fréquentes dans la littérature pédagogique actuelle. La notion habermassienne « d'éthique de la discussion », en particulier, est presque inmanquablement sollicitée dès lors qu'il s'agit de préciser le contenu d'un « enseignement moral et civique » conforme aux valeurs des sociétés démocratiques (cf. Eduscol, 2015 ; Kahn, 2015 ; Leleux, 2010, etc.). De même, pour plusieurs pédagogues contemporains (cf. par exemple Meirieu, 1991), les thèses d'Habermas en faveur d'un « rationalisme communicationnel » fournissent un cadre théorique permettant de penser le changement de paradigme qu'impose, selon eux, les réformes prônées par le progressisme éducatif contemporain. Le rationalisme classique, où la raison désignait la faculté donnant accès à des connaissances certaines et indiscutables, se trouve ainsi associé aux méthodes pédagogiques traditionnelles, accusées d'imposer autoritairement un savoir tout constitué. À l'inverse, le modèle d'un rationalisme « inter-argumentatif » où la raison est devenue, plus modestement, « le moyen qui permet aux convictions d'entrer en communication les unes avec les autres » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 68) est présenté comme l'accompagnement naturel des méthodes permettant, conformément au souhait des didacticiens constructivistes, de construire progressivement le savoir à travers la confrontation des points de vue particuliers.

Ces références à Habermas, dans les textes auxquels il vient d'être fait allusion, s'accompagnent rarement d'un questionnement critique, tout se passant comme s'il n'était pas possible, en sortant des cadres de la philosophie habermassienne, d'apporter une solution au problème que pose actuellement la remise en cause des idéaux rationalistes sur lesquels reposait naguère l'école. Le « rationalisme communicationnel » ne constitue pourtant pas la seule tentative pour élaborer un paradigme rationaliste susceptible de surmonter la crise de l'universalisme des Lumières. On sait en particulier que Karl Popper propose lui aussi, à travers le modèle d'un « rationalisme critique », une forme renouvelée de rationalisme, compatible avec le contexte intellectuel contemporain. C'est en quoi, nous semble-t-il, il peut être intéressant, pour la réflexion actuelle sur l'éducation, de revenir sur les points de divergences qui opposent ces deux conceptions, poppérienne et habermassienne, du rationalisme, en tant que leur analyse permet, comme nous tenterons de le montrer, de mettre en évidence et de discuter sous un angle original quelques-uns des problèmes philosophiques que rencontre la modernité éducative.

C'est donc à dégager les enjeux pédagogiques de l'opposition entre le « rationalisme communicationnel » d'Habermas et le « rationalisme critique » de Popper qu'est consacrée cette étude. À cette fin, quatre questions retiendront plus particulièrement notre attention : celle de la place de la discussion dans la démarche rationnelle, celle de la connaissance et de son rapport à la vérité, celle du fondement de la morale et celle, enfin, des fonctions du langage.

1. Raison et discussion

1.1. La « raison communicationnelle »

Habermas et Popper voient l'un et l'autre dans le rejet de l'universalisme et la tendance au relativisme le trait dominant du contexte intellectuel contemporain (Popper, 1989, p. 13 sq. ; Habermas, 2015, p. 397 sq.). Face à cette crise du rationalisme des Lumières, les deux philosophes poursuivent un but identique : sans retourner à la conception classique de la raison, élaborer une conception de la rationalité susceptible de surmonter la crise que rencontre actuellement la tradition de pensée rationaliste. Or cette tentative de refondation du rationalisme impose, pour Popper comme pour Habermas, un changement de paradigme : à savoir, le passage de la conception cartésienne de la raison comme faculté monologique de démonstration, au modèle d'une raison comprise comme faculté dialogique *d'argumentation*. Par ce côté, la pensée habermassienne et la pensée poppérienne conduisent l'une et l'autre à l'idée que la formation de l'esprit requiert le développement des diverses compétences – morales, intellectuelles et linguis-

tiques – liées à la pratique de la discussion argumentée. Elles légitiment l'une et l'autre les réformes entreprises pour réévaluer le rôle modeste, voire quasi inexistant, que la pédagogie traditionnelle accorde aux pratiques de discussion.

Chez Habermas, ce changement de modèle est attendu d'une « pragmatique universelle », c'est-à-dire d'une réflexion sur les « actes de langage » qui conditionnent de façon nécessaire la communication humaine. Dès que nous discutons avec autrui, en effet, nous présupposons que les arguments que nous utilisons sont tels qu'ils devraient, en droit, susciter le consensus de l'interlocuteur. Ainsi la prétention à l'universalité, selon Habermas, se trouve-t-elle impliquée dans l'exercice le plus élémentaire du discours : le locuteur ne pourrait faire aucun usage argumentatif de la parole s'il n'admettait implicitement la possibilité d'un accord universel des esprits et n'attribuait pas aux participants engagés dans l'échange cette capacité à surmonter la particularité des points de vue que nous désignons ordinairement par le terme de « raison » (Habermas, 2015, p. 372). Ainsi conçue, la raison est une « raison communicationnelle » : elle ne renvoie pas, comme dans le rationalisme classique, à l'idée d'une faculté transcendante permettant la représentation adéquate du réel, mais à celle d'une aptitude à l'entente intersubjective, « le paradigme de la connaissance des objets » se trouvant ainsi remplacé par « celui de l'entente entre sujets capables de parler et d'agir » (p. 350). Étant entendu que le consensus intersubjectif auquel fait référence Habermas ne désigne aucune espèce d'accord passivement tenu pour allant de soi, ni aucune sorte de compromis obtenu par le moyen d'une négociation conciliatrice, mais l'aboutissement provisoire d'un échange réglé de raisons contradictoires (d'arguments, d'objections, de réponses, de contre objections, etc.) ne reconnaissant d'autre autorité que celle du « meilleur argument ».

1.2. Le modèle de la « discussion critique »

On trouve, dans l'œuvre poppérienne, des passages qui aboutissent également, quoique par d'autres voies, à faire de la discussion intersubjective une condition de possibilité de la rationalité. C'est le cas, en particulier, de l'apologue de Robinson Crusoé dans *La société ouverte et ses ennemis* (Popper, 1979, p. 149 sq.) Dans ce texte souvent cité, Popper fait remarquer que Robinson sur son île, quand bien même il disposerait de tout le matériel nécessaire et parviendrait à formuler des théories validées par des expériences rigoureuses, ne peut produire aucune connaissance à proprement parler « scientifique ». En l'absence de discussions publiques permettant un échange d'arguments critiques, ses conclusions ne posséderont jamais un statut différent de celui des vérités révélées que propose la religion. La raison de cette incapacité tient à la conception poppérienne de la démarche rationnelle, progressant par élimination progressive de l'erreur, par « conjectures et réfutations ». Il importe en effet au bon fonctionnement de cette méthode de ne pas confier à un seul et même sujet et l'invention de la conjecture et la tentative de la réfuter (sa « critique ») : non seulement parce qu'il est à craindre que l'auteur d'une théorie soit enclin à manquer de sévérité à son égard, mais aussi et surtout parce que celui-ci, *fût-il parfaitement impartial*, ne peut par principe envisager l'ensemble des objections possibles, toute théorie possédant une infinité d'implications logiques pouvant conduire à sa réfutation. D'où la nécessité de rendre aussi grand que possible le nombre des contradicteurs potentiels, autrement dit de soumettre la théorie à une critique *publique*, ouverte sans restriction.

L'impossibilité de produire des connaissances scientifiques sans recourir au débat public ne signifie toutefois pas, pour Popper, que l'exercice solitaire de la pensée ne jouerait aucun rôle dans l'avancement des connaissances. La discussion critique, dans l'épistémologie poppérienne, ne constitue en effet qu'une seule des « deux composantes » (Popper, 1989, p. 20) que comprend la démarche rationnelle, à savoir celle qui correspond, dans le processus de « conjectures et réfutations », au seul moment de la réfutation. Le moment de la « conjecture », quant à lui, requiert cette tout autre activité de l'esprit qu'est « l'inventivité poétique » (*ibid.*). Tournée vers « l'invention d'explications et d'histoires explicatives » (*ibid.*), celle-ci est fondamentalement solitaire, monologique. Parce que l'esprit de l'homme n'est pas naturellement accordé au réel, ses théories, pour Popper, ne peuvent être autre chose que des inventions personnelles et indivi-

duelles, aussi imprévisibles et originales que celles d'un artiste (ce qu'a confusément perçu le sens commun, qui désigne les découvertes scientifiques par le nom de leur inventeur : le théorème « de d'Alembert », la loi « de Boyle », etc.). Il s'ensuit que la nécessité de discuter avec autrui, de soumettre sa pensée au débat public, est strictement limitée, dans l'épistémologie poppérienne, au deuxième moment du processus rationnel (la « réfutation »). L'imagination étant pour Popper une faculté dont l'exercice collectif n'est pas envisageable, le cheminement de pensée par lequel le savant invente une nouvelle théorie ne peut être, quant à lui, qu'individuel. De même en ce qui concerne l'élève : que celui-ci réinvente, en la comprenant, une théorie déjà découverte ou qu'il imagine par lui-même une conjecture personnelle, dans tous les cas son acte est le produit d'une interaction solitaire avec un ensemble d'objets théoriques. Ainsi la rationalité scientifique, selon Popper, requiert-elle du sujet à la fois une certaine aptitude au retrait et une disposition inverse à la discussion publique.

2. Connaissance et vérité

2.1. La vérité comme norme de la discussion rationnelle

Outre leur accord quant au caractère paradigmatique de la discussion argumentée, Popper et Habermas se rejoignent encore pour faire de la vérité la norme devant impérativement régler le débat critique, la seule à valoir de façon inconditionnée : pour les deux philosophes, une discussion n'est « rationnelle » qu'à la condition que les affirmations des participants soient exclusivement évaluées en fonction de leur prétention à la vérité (et non, par exemple, de leur utilité, de leur caractère socialement souhaitable, etc.).

Habermas a tout d'abord cherché à rendre compte de cette dimension normative et inconditionnelle attachée à l'idée de vérité sans faire référence à une réalité extérieure supposée exister en soi, en restant dans le cadre d'une épistémologie qui fait du *consensus intersubjectif* rationnellement établi (et non de la représentation de la réalité en elle-même) l'objectif de la connaissance humaine. La solution proposée (Habermas, 2001, p. 216-217), reprise de Charles Sanders Peirce, consiste à envisager la vérité comme le consensus résultant d'une situation de communication supposée *idéale* (garantissant la publicité de l'accès à la discussion, l'égalité des participants, l'absence totale de contrainte, etc.). En tant qu'elle « transcende tous les contextes locaux » (p. 217), une telle situation de parole fournit en effet « un étalon critique permettant de remettre en question tout consensus effectivement établi, et d'examiner s'il présente les garanties suffisantes d'un consensus fondé. » (Habermas, 1987, p. 326). Ainsi conçue, la notion de vérité ne perd donc apparemment rien de sa dimension normative, bien qu'elle ne désigne plus, comme dans le rationalisme classique, l'accord de la pensée avec le réel. Au cours de sa carrière, cependant, Habermas a été amené à réexaminer cette première solution, au motif qu'elle ne rend pas suffisamment compte de la dimension réaliste contenue dans la notion même de vérité. Le concept de vérité, selon cette deuxième approche, « ne peut plus s'identifier au concept d'assertibilité idéalement justifiée [...] et renvoie bien plutôt à des conditions qui doivent être pour ainsi dire satisfaites par la réalité elle-même » (Habermas, 2001, p. 213). Ce tournant « réaliste » de l'épistémologie habermassienne, toutefois, ne signifie pas un retour à la conception classique de la connaissance comme représentation adéquate d'une réalité préexistante. À la différence du réalisme classique, en effet, le « réalisme » d'Habermas n'envisage pas la « réalité » à la façon d'un en soi qui se donnerait à connaître, mais comme ce qui résiste à nos efforts pour vaincre, par l'action, l'adversité du monde. Ainsi, en qualifiant de « vraie » la conclusion, forcément provisoire, d'une discussion rationnelle, ne voulons-nous pas dire qu'elle correspond fidèlement au réel, mais qu'elle vaut dans le domaine de la vie quotidienne où nous faisons l'épreuve de la résistance des choses. La vérité que nous lui attribuons ne signifie rien d'autre, sinon que nous nous autorisons à la tenir pour *certaine* dans le domaine de *l'action*, quoiqu'elle reste, du point de vue théorique, à jamais faillible et discutable. Pour Habermas, par conséquent, rien ne nous aurait jamais conduits à parler de vérité à propos de la connaissance scientifique si, d'une part, celle-ci ne trouvait pas son origine dans l'expérience d'une difficulté « ancrée dans le monde vécu » (Habermas, 2001, p. 219) et si, d'autre part, nos théories, quel que soit leur degré

d'abstraction, ne restaient pas toujours en rapport (ne serait-ce que par la possibilité d'une application pratique) avec le monde de l'agir. Le moment de la réflexion théorique, selon ce point de vue, constitue un détour, une étape au cours desquels un faillibilisme de principe remplace momentanément notre confiance pratique dans le monde, provisoirement ébranlée par la rencontre d'un problème.

2.2. La « connaissance objective » (Popper)

En dépit de leur différence, les deux théories de la vérité successivement proposées par Habermas ont en commun de ne pas envisager la connaissance scientifique comme une tentative pour explorer une réalité supposée préexistante et déjà structurée. Quoique la seconde conception fasse droit à une forme de réalisme, la relation à un monde objectif, on l'a vu, n'intervient qu'en rapport avec l'action pratique : ce n'est pas *en elle-même* que la recherche scientifique prétend atteindre le réel, mais seulement par sa relation au monde vécu de l'agir. Il en va autrement chez Popper. Le rapport de la connaissance à une réalité supposée exister en soi, dans l'épistémologie poppérienne, n'est pas, comme dans la philosophie habermassienne, une conséquence de notre relation active et pratique au monde, une sorte d'importation de l'agir dans l'univers du penser théorique. Il s'agit au contraire, pour Popper, d'une dimension constitutive de la recherche scientifique considérée en elle-même, indépendamment de sa relation à l'univers pratique de l'action quotidienne. À ses yeux, en effet, l'erreur du rationalisme classique n'est pas d'avoir cru possible une connaissance théorique de la réalité « telle qu'elle est », mais d'avoir pensé cette connaissance comme une connaissance « subjective », c'est-à-dire une connaissance *sue du sujet*. Il lui a manqué de comprendre que la connaissance fournie par la science, dont il a eu raison de penser qu'elle atteint la réalité en soi, n'est pas ce que nous entendons ordinairement par « connaissance », c'est-à-dire une croyance plus ou moins certaine car plus ou moins justifiée par de « bonnes raisons de croire », mais une connaissance implantée dans les *produits* de l'esprit (les théories, les systèmes symboliques). Il s'agit en cela d'une connaissance que Popper dit « sans sujet connaissant » ou encore « objective » pour signifier qu'elle existe comme « objet », à la façon d'une réalité extérieure à la conscience. En tant que connaissance « objective » (c'est-à-dire extra mentale), une théorie scientifique possède ainsi un « contenu de vérité », c'est-à-dire un ensemble, plus ou moins étendu, d'implications logiques vraies dévoilant quelque chose de la « structure du monde » (Popper, 1991, p. 305). C'est à augmenter le « contenu de vérité » d'une telle « connaissance objective » que travaille selon Popper le savant et non à s'assurer de telle ou telle de ses représentations. D'où il suit que la « quête de la vérité » à laquelle il se livre n'est en rien une « quête de la certitude ». Au contraire, c'est précisément la possibilité même de l'erreur et donc le caractère faillible et incertain de nos connaissances qui attestent, dans l'épistémologie poppérienne, de leur contenu de vérité : nos conjectures ne pourraient être fausses si elles ne se heurtaient pas au monde *réel* et ne disaient rien de *vrai* à son sujet (Popper, 1991, p. 305). Bref, dès lors que la connaissance scientifique est pensée comme une « connaissance objective », son incertitude n'est pas ce qui dément mais au contraire ce qui rend possible sa prétention à la vérité.

Pour Popper, par conséquent, le remplacement du paradigme classique de la raison comme faculté monologique de *démonstration* par celui de la raison comme faculté dialogique *d'argumentation* n'oblige nullement, contrairement à ce que pense Habermas, à tenir pour illusoire la prétention de la connaissance scientifique à atteindre la réalité même des choses. Ce changement de modèle n'impose pas davantage, dans le domaine pédagogique, de présenter la science aux élèves à la façon d'un savoir seulement « fonctionnel », comme si tout enseignement se référant à l'idée d'une « vérité » du savoir scientifique devait par principe être suspecté de « dogmatisme positiviste ». Derrière l'empressement des partisans du rationalisme communicationnel à déclarer vaine la prétention de la connaissance scientifique à révéler une vérité cachée derrière les apparences, Hans Albert (1987, p. 119-120) croit ainsi déceler, en dernière analyse, une inspiration de nature secrètement religieuse, tendant systématiquement à déprécier la connaissance objective et ses méthodes au profit de la vie morale et des relations intersubjectives. Pour ce disciple de Popper, ce serait dans l'intention de procéder à une « dévalorisation »

(Albert, 1987, p. 155) des sciences exactes que la philosophie habermassienne s'efforce de réduire celles-ci à une entreprise d'ordre exclusivement technique, visant non la connaissance du monde mais sa « domination ». Particulièrement significative lui paraît être à cet égard la place qu'Habermas assigne à la connaissance scientifique dans sa tentative de classification des « intérêts de connaissance » (Habermas, 2015, p. 145 sq.), où l'intérêt « technique » supposé guider la recherche scientifique se trouve relégué à un « rang inférieur » (Albert, 1987, p. 120) par rapport à l'intérêt « pratique » des « sciences herméneutiques » et à l'intérêt « émancipatoire » de la « critique ». Derrière cette classification hiérarchique tripartite, qu'il rapproche de la classification d'inspiration ouvertement religieuse établie par Max Scheler entre « savoir de domination », « savoir de culture », et « savoir de rédemption », Albert voit l'expression « sécularisée » (p. 119) d'une conception religieuse de l'activité humaine, axée sur la dimension éthique et existentielle du sujet, au détriment de sa dimension cognitive et épistémologique.

3. La morale et son fondement

3.1. La morale communicationnelle

L'une des conséquences les plus importantes de la conception habermassienne de la rationalité est d'instituer une liaison indissoluble entre le domaine épistémologique et le domaine éthique, entre principes théoriques et principes moraux. En tant qu'il présuppose l'existence d'une communauté idéale de communication (cf. supra, § 1.1), le sujet qui participe à une discussion argumentée, quel qu'en soit l'objet, prend en effet implicitement un certain nombre d'engagements moraux, tels celui de respecter également tout sujet, celui de n'exercer aucune pression sur les participants ou encore celui de n'utiliser aucune stratégie malhonnête. Aussi Habermas juge-t-il possible « d'acquiescer les contenus d'une morale universelle à partir des présuppositions générales de l'argumentation » (Habermas, 1999a, p. 22). Les normes dont dépend la possibilité d'une communauté communicationnelle, selon ce point de vue, fournissent le contenu d'une éthique censée échapper à toute tentative de relativisation critique : étant nécessairement impliquées par tout acte de communication, les rejeter reviendrait à cesser de se penser comme détenteur d'un langage signifiant, ce qui est impossible à celui qui, précisément, formule ce rejet (Habermas, 1999, p. 121 sq.). L'autocontradiction à laquelle se heurte l'opposant qui refuse les normes éthiques de la communication, en cela, est une contradiction absolument indépassable car « performative » (Habermas, 1999, p. 101) : elle n'a pas lieu, comme la contradiction logique classique, entre une proposition et une autre proposition déjà admise, mais entre le contenu de l'affirmation et le fait même de son énonciation.

Il s'ensuit qu'il est impossible, contrairement à ce que soutient Popper (cf. infra § 3.3), de reconnaître à la critique une extension *illimitée*. En effet, toute réfutation se justifiant en invoquant des *arguments*, la critique perd fatalement toute signification lorsqu'elle qu'elle va jusqu'à remettre en cause la nécessité même d'argumenter. Dès lors qu'il formule cette remise en cause et lui confère un *sens* pouvant donner lieu à une justification, le sujet qui prétend se défier de la raison a toujours déjà reconnu, comme malgré lui, ce qu'il prétend rejeter. Si tel n'était pas le cas, il lui faudrait alors admettre qu'il ne peut se faire comprendre d'autrui *ni de lui-même*, autrement dit, qu'il cesse à proprement parler d'être un *sujet* (il ne lui resterait plus, dès lors, qu'à « se réfugier dans le suicide ou dans la démence » – Habermas, 1999, p. 121). Pour Habermas, par conséquent, la critique ne pourrait valoir *comme critique*, comme activité d'un *sujet rationnel*, si elle n'était pas par principe *limitée* et ne reconnaissait pas dans l'éthique de la communication sa propre condition de possibilité.

On comprend aisément les raisons du succès que cette approche « communicationnelle » de la morale (ou tout au moins sa version vulgarisée) rencontre auprès des promoteurs d'un « enseignement moral et civique ». D'une part, en effet, elle assure une assise apparemment très solide aux normes éthiques sans pour autant les enraciner dans un fondement transcendant (de type religieux) ni donc mettre à mal le cadre laïque de l'école contemporaine. C'est *de l'intérieur*, en faisant réflexivement retour sur ses propres conditions de possibilité, que la critique est amenée

à s'autolimiter et non en se voyant imposer de l'extérieur un dogme arbitrairement soustrait au questionnement. Il est clair, d'autre part, que les obligations prescrites par la morale communicationnelle, en dépit de leur universalité et de leur nécessité, ont cet avantage d'être compatibles avec la diversité des valeurs et des conceptions du bien qui caractérise les sociétés pluralistes, de type démocratique. En tant qu'elle se borne à imposer la reconnaissance des normes qui permettent aux diverses conceptions culturellement déterminées du bien et du mal d'entrer en discussion, l'éthique de la discussion ne prescrit à proprement parler aucune d'entre elles. Ce que résume, sous une forme simplifiée mais néanmoins correcte, l'idée que les seules obligations morales qui soient absolument indiscutables sont celles qui nous permettent précisément de discuter.

3.2. Fondement ou justification ?

L'argument de « l'autocontradiction performative » sur lequel Habermas s'appuie pour valider la « morale communicationnelle » est également mobilisé dans la même intention par son collègue et ami Karl Otto Apel. Les deux auteurs ne lui confèrent cependant pas le même sens ni la même portée. Apel (1987), en effet, n'hésite pas à y voir une preuve « *pragmatico-transcendantale* » susceptible d'assurer un « fondement ultime » à la rationalité et aux valeurs qui s'y rapportent. Habermas, pour sa part, juge cette conclusion à la fois impossible et inutile. Tout ce que permet d'établir l'autocontradiction à laquelle se heurte l'opposant à la raison et à ses normes, selon lui, est que la formulation de ses doutes contredit les conditions d'énonciation dont dépend, *dans le contexte de la modernité* (où il est par principe admis que tout énoncé doué de signification doit pouvoir se justifier par des raisons), la production même du sens. C'est dire, en d'autres termes, que pour les sujets parlants que nous sommes, dans l'état d'évolution culturelle actuelle, « il n'y a pas de règles remplacement » (Habermas, 1999, p. 116) susceptibles de se substituer, comme condition de la communication, aux normes de la discussion rationnelle. En irait-il de même dans tous les contextes culturels et civilisationnels possibles, pour le sujet humain considéré de façon pour ainsi dire « absolue » ? Selon Habermas, cette question, qui fait passer de la recherche d'une *justification* à celle d'un *fondement*, est « inutile » à la réalisation de l'objectif poursuivi, à savoir la réfutation du « décisionnisme » (c'est-à-dire de la thèse qui considère comme arbitraires nos choix éthiques). Pour parvenir à ce résultat, il suffit que l'argument de l'autocontradiction performative confère aux normes de la discussion rationnelle une nécessité de *fait*, relative à un certain état historique de développement, sans qu'il soit en outre besoin, comme le voudrait Apel, de les doter d'une nécessité de *droit*, susceptible d'être établie entièrement *a priori*. En tant qu'elle prend en compte le donné empirique, la justification de l'éthique doit donc obéir à une démarche qu'Habermas qualifie de « reconstructive » (en ce qu'elle reconstruit un savoir toujours déjà donné, car immanent à la pratique sociale de la discussion) et non à une démarche purement rationnelle (« transcendantale »), indépendante de tout élément factuel.

3.3. L'impossibilité d'une auto-fondation de la raison : le faillibilisme radical (Popper)

Comme Habermas (mais pour de tout autres raisons), Popper et les poppériens estiment eux aussi qu'il est impossible et inutile de chercher un fondement absolument certain aux raisons pouvant être invoquées à l'appui du rationalisme et de ses valeurs. Pour Hans Albert (1987, p. 61), un tel projet ne peut donner lieu qu'à trois réalisations possibles, toutes également insatisfaisantes : ou bien la régression à l'infini, ou bien le cercle logique (la pétition de principe), ou bien l'arrêt arbitraire sur un principe érigé en dogme. Tel est le « trilemme de Münchhausen » auquel se heurte, selon lui, toute entreprise de fondation. À la différence de la critique adressée par Habermas à Apel (cf. § précédent), toutefois, les arguments développés par les poppériens ne visent pas seulement la tentative de « fonder » le choix de la raison mais encore, de façon plus radicale, celle de le « justifier ». La conclusion de Popper (1985, p. 522-523), sur cette question, est en effet qu'« il n'est pas possible, par l'argumentation, de contraindre des individus à entendre celle-ci ». Quelle que soit la nature des raisons invoquées, « on ne peut par le raisonnement seul, convertir aux décisions rationnelles ceux qui se défient de toute raison » (p. 520).

En dernière analyse, autrement dit, le choix de la raison ne peut qu'être « irrationnel » (*ibid.*). Le rationalisme critique, par conséquent, se présente comme un faillibilisme absolument *radical*, où l'exercice critique de la raison ne rencontre aucune limite, ni du côté des dogmes qui pourraient lui être imposés de l'extérieur, ni du côté des limites intérieures qui naîtraient d'une réflexion sur ses propres conditions de possibilité.

Qu'en est-il, dès lors, pour Popper et les poppériens, de « l'autocontradiction performative » à laquelle est censé se heurter ce faillibilisme illimité ? Considérée d'un point de vue poppérien, l'argument de l'autocontradiction performative, dans sa version apeliennienne comme dans sa version habermassienne, présente le défaut épistémologique majeur de combattre l'opposant au rationalisme en *annulant* son discours et non en *réfutant* à proprement parler celui-ci. L'adversaire, selon ce point de vue, n'est jamais un « véritable » opposant, dont les raisons mériteraient d'être prises au sérieux et discutées : ou bien celui-ci a toujours déjà reconnu ce qu'il prétend contester ; ou bien il ne comprend pas ce qu'il dit et perd son statut même de sujet (cf. supra § 3.1). Dans tous les cas, le partisan de l'irrationalisme ne mérite pas d'être considéré comme un « interlocuteur valable » (Popper, 1979, p. 154). Dans cette façon de se défendre contre l'adversaire (en *supprimant* par avance la possibilité même d'un désaccord, en *retournant* systématiquement à l'avantage de la thèse critiquée les objections qui lui sont adressées) l'épistémologie poppérienne repère une « stratégie d'immunisation », un procédé illégitime dont usent les théories qui tentent de se soustraire au débat critique. Pour de telles théories, il n'est pas d'opposants *réels*, et c'est bien là, selon Popper et Albert, en quoi réside leur dimension dogmatique.

Pour Popper et les poppériens, par conséquent, il n'est pas possible, sans retomber dans une forme de dogmatisme, de fournir une assise absolument certaine (qu'il s'agisse d'une « fondation » comme chez Apel ou d'une « justification » comme chez Habermas) en faveur de l'engagement rationaliste. La seule chose qui puisse être attendue de l'école, dans ses conditions, est qu'elle propose aux jeunes générations des « raisons », forcément discutables et faillibles comme toutes raisons, de choisir la raison (par exemple en faisant valoir qu'il est plus avantageux, du point de vue biologique, de régler les conflits par la discussion plutôt que par la violence – Popper, 1985, p. 519). Sans doute, est-ce là prendre le risque de ne pas convaincre à coup sûr. Pour autant, seule cette façon de faire satisfait à l'exigence, constitutive selon Popper de l'attitude rationaliste, de « prendre au sérieux » l'interlocuteur, en lui opposant des arguments (au lieu de chercher à annuler son discours en le contraignant à reconnaître, malgré lui, qu'il est toujours déjà convaincu de ce qu'il prétend nier).

Les conséquences pédagogiques de cette position philosophique semblent à première vue inquiétantes : si le choix de la raison reste en son fond injustifiable, n'est-ce pas à dire qu'il est impossible, pour l'école, d'assurer la transmission de la culture rationaliste auprès des jeunes générations ? Cette conséquence, pour Popper, serait effectivement inévitable si l'on ne pouvait compter, outre le discours argumentatif, sur cet autre moyen d'agir sur l'esprit et le comportement des élèves qu'est *l'habitude*. Le rationalisme étant avant tout une « tradition » (la tradition paradoxale de critiquer les traditions), celui-ci doit prioritairement se transmettre comme toutes les traditions, au moyen d'un mécanisme routinier de répétitions donnant naissance à un ensemble d'habitudes. Selon ce point de vue, par conséquent, il n'importe pas tant, pour lutter contre l'irrationalisme, de chercher à convaincre les élèves du bien-fondé de la rationalité et de ses valeurs que *d'habituer* ceux-ci aux pratiques et aux usages prescrits par le rationalisme (par exemple, en les accoutumant à soumettre systématiquement toute opinion formulée, qu'elle vienne de l'élève ou du professeur, à une épreuve critique ; ce qui implique entre autres, pour le maître, d'enseigner sur le mode du « défi » – Popper, 1981, p. 178-179 –, en incitant les élèves, non à adhérer le plus rapidement possible au savoir transmis, mais au contraire à s'en défier en lui adressant le plus possible d'objections ... Sur ce point cf. infra § 4.3).

4. Deux conceptions du langage

4.1. Outil de communication ou support de la connaissance objective ?

Les divergences qui opposent le rationalisme critique de Popper au rationalisme communicationnel d'Habermas se manifestent, enfin, à travers leur conception respective du langage. Quoiqu'ils se réfèrent l'un et l'autre à théorie des fonctions du langage établie par Karl Bühler (Bühler, 2009 ; Habermas, 1987a, I, p. 317 ; Popper, 1985, p. 204), l'interprétation qu'en donnent les deux philosophes est d'emblée divergente. Pour Habermas, en effet, le grand mérite de Bühler est d'avoir compris que tout acte de parole implique de façon indissoluble les trois fonctions, d'expression, de communication et de représentation, qui caractérisent le langage humain. Popper, quant à lui, retient au contraire la dimension *hiérarchique* de la classification bühlerienne, laquelle fait de la fonction « représentative », liée à la connaissance, une fonction « supérieure » propre au langage humain, alors qu'elle considère les deux autres fonctions, expressive et communicative, comme « inférieures » car communes à l'homme et aux animaux. La signification anthropologique que Popper attribue à cette tripartition est claire : affirmer que la capacité à représenter la réalité (fonction représentative) fait la spécificité du langage humain revient à dire que le sujet doit son humanité même à ce qu'il se montre capable de produire des énoncés visant à décrire adéquatement le réel. L'homme, selon ce point de vue, est avant tout un sujet *connaissant*. Son humanité se révèle dans sa relation à la réalité objective (celle des objets physiques du « monde 1 » et celle des objets intellectuels du « monde 3 »)¹ et non aux autres hommes. L'opposition avec Habermas, sur ce point comme sur les précédents, est profonde. Considérée d'un point de vue habermassien, cette conception de l'homme et du langage est expressive du « logocentrisme de la pensée occidentale », c'est-à-dire du préjugé consistant à valoriser arbitrairement la dimension épistémique et représentative du langage au détriment de sa dimension communicationnelle (Habermas, 2015, p. 368). À l'encontre de cette conception, Habermas appuie son analyse sur la thèse, issue de la pragmatique linguistique (cf. les travaux de John Austin et de John Searle), selon laquelle le sens d'un énoncé ne peut être déterminé indépendamment de ses conditions d'énonciation, ni donc en dehors de la situation d'interaction dialogique où il prend place. Selon ce point de vue, le langage est principalement un outil de communication intersubjective et non, comme chez Popper, un instrument au service de la connaissance théorique.

4.2. La « fonction argumentative »

Une autre différence importante, concernant l'usage que les deux auteurs font de la linguistique bühlerienne, provient de ce que la classification poppérienne (Popper, 1985, p. 204 sq.) ajoute une quatrième fonction aux trois fonctions du langage initialement distinguées par Bühler : la fonction « argumentative ». Il est remarquable en effet que Popper ait jugé nécessaire de distinguer la fonction d'argumentation, à laquelle il attribue une dimension « supérieure », de la fonction à ses yeux « inférieure » de communication. C'est dire que l'argumentation ne remplit selon lui sa fonction première que lorsqu'elle est utilisée indépendamment de l'intention d'agir sur autrui, de modifier ses croyances ou ses comportements (bref, de « communiquer »). Cette indépendance de la fonction argumentative par rapport à l'utilisation pratique du langage est précisément ce que la discussion « critique » s'efforce de maintenir ou de rétablir, en mettant fin à l'usage seulement communicationnel que nous faisons de l'argumentation dans les situations orales de la vie courante. Selon Popper, en effet, au cours de ce modèle de discussion rationnelle qu'est à ses yeux le débat « critique », les énoncés sont supposés être compris, discutés et évalués en eux-mêmes, en fonction de leurs seules propriétés logiques intrinsèques, sans donc tenir compte de l'intention subjective dont ils sont porteurs ni des conditions de leur énonciation, tout devant se passer comme si les propos échangés n'avaient en quelque sorte été tenus *par personne* (ce que résume la formule poppérienne : « c'est l'argument qui compte et non ce-

¹ Rappelons que Popper distingue trois formes de réalité : physique (monde 1), psychologique (monde 2), intelligible (monde 3).

lui qui le profère » – Popper, 1991, p. 154). Aussi importe-t-il peu, contrairement à ce qui se passe dans les situations de communication intersubjective usuelles, que mon interlocuteur se « rende » à mon point de vue et finisse par s'accorder avec moi. Tout comme dans la « *disputatio* » de l'enseignement scolastique, la discussion, dans le débat « critique », ne prend pas fin lorsqu'un des deux participants a réussi à *convaincre* l'autre, mais lorsque l'un d'entre eux se trouve à court d'objections et qu'une *argumentation* l'emporte ainsi sur l'autre. Pour Popper, en définitive, le véritable face-à-face, au cours d'une discussion critique, n'a pas lieu entre plusieurs sujets, mais entre chaque sujet pris isolément et un monde autonome de pensées objectives (de propositions détachées de leur porteur). La définition poppérienne de l'esprit humain, qui fait de celui-ci « un organe fait pour interagir avec des objets du troisième monde » (c'est-à-dire avec des pensées objectivées dans des supports linguistiques – Popper, 1991, p. 249), ne laisse à ce sujet aucun doute : c'est à travers notre relation aux objets de connaissance que se révèle et s'accomplit notre humanité, pas dans la relation intersubjective qui nous unit à nos semblables (ni donc dans notre vie éthique). Si l'on désigne ce face-à-face solitaire avec le savoir par le terme classique « d'étude », on peut dire que l'homme, pour Popper, est fondamentalement un être d'étude, un être pour l'étude.

L'attitude rationaliste, telle qu'elle ressort de la philosophie poppérienne, ne s'épuise donc pas dans la disposition à la discussion argumentée. Elle exige encore un certain rapport au langage, une certaine vigilance linguistique imposant de toujours privilégier les deux fonctions « supérieures », représentationnelle et argumentative, du langage humain. Ne pas traiter le langage comme un simple outil de communication intersubjectif, un instrument de collaboration sociale, mais toujours s'y rapporter comme à un support de connaissances objectives, valant par elles-mêmes et pour elles-mêmes : c'est à quoi se résume, pour Popper, l'injonction essentielle que la culture rationaliste adresse au sujet. C'est en habituant l'élève à s'y conformer que l'école lui permet d'entrer dans le monde des choses de l'esprit et de développer ses dispositions à la rationalité et à l'humanité.

4.3. Deux usages pédagogiques de la discussion argumentée

Ces divergences entre « rationalisme critique » et « rationalisme communicationnel », soulignons-le pour terminer, ne présentent pas un enjeu seulement « philosophique ». Elles engagent également des différences concernant les procédés effectifs d'enseignement, particulièrement en ce qui concerne le rôle pédagogique qu'il convient d'attribuer à la pratique du « débat argumenté ».

Les deux philosophies, nous l'avons déjà noté, peuvent être utilisées pour justifier la promotion des pratiques de discussion comme moyen de formation à l'exercice de la raison. Reste cependant que la « discussion » (ou le « débat ») qu'il s'agit de promouvoir au rang d'activité formatrice n'a pas la même fonction pédagogique ni la même signification épistémologique dans chacun des deux cas. Pour les pédagogues qui se réfèrent à Habermas, la discussion collective doit son rôle privilégié au fait qu'elle représente à leurs yeux la seule instance autorisée à valider une connaissance et, de ce fait, la seule source légitime des savoirs. Comme le dit Meirieu (2018, p. 77), la principale vertu de la philosophie habermassienne serait « d'avoir dépassé le dilemme dans lequel la pensée s'enfermait depuis de nombreuses années entre l'universalisme et le relativisme », en montrant que « l'universel n'est pas donné *a priori* et que personne n'en est détenteur, mais qu'il est nécessaire de le construire dans la confrontation et l'inter-argumentation ». Tel serait donc l'intérêt pédagogique de la philosophie habermassienne qu'elle corrobore globalement la conception selon laquelle les connaissances doivent être élaborées collectivement par les élèves et non leur être transmises et expliquées directement par le maître sous une forme achevée et systématisée. Autrement dit, la conception de l'enseignement qu'il est convenu de qualifier de « constructiviste ». D'où l'on voit qu'il n'y a pas à proprement parler de « pédagogie habermassienne », au sens d'une théorie pédagogique qui se distinguerait des conceptions majoritairement recommandées par les didacticiens et pédagogues contemporains. Lorsque ces derniers invoquent les écrits d'Habermas, ce n'est pas pour y puiser des idées nou-

velles mais pour y chercher un point d'appui, une justification « philosophique » pour des conceptions pédagogiques élaborées par ailleurs, le plus souvent sur la base de théories psychologiques de l'apprentissage.

La philosophie poppérienne, si elle venait à inspirer une théorie pédagogique, conduirait quant à elle à envisager tout autrement la promotion des pratiques de débat, en ce sens que la discussion collective ne pourrait en aucun cas y apparaître comme une instance de production et de légitimation des savoirs. Pour Popper, en effet, les savoirs que nous jugeons suffisamment éprouvés pour figurer au sein d'un programme d'enseignement (les savoirs que nous considérons comme « scientifiques ») doivent leur statut éminent à leurs propriétés logiques *objectives*, lesquelles existent indépendamment de leur reconnaissance par un sujet, individuel ou collectif, et antérieurement à celle-ci. La conception de l'enseignement qui découle de l'épistémologie poppérienne, sur ce point, ne s'écarte pas de celle qui sous-tend les pratiques de la pédagogie classique : enseigner consiste à faire comprendre aux élèves pourquoi certaines connaissances présentent des propriétés logiques intrinsèques qui légitiment leur prétention à valoir comme savoir objectif. La différence par rapport aux pratiques traditionnelles, s'il en est une, tiendrait à ce que ces propriétés, pour Popper, ne dépendent pas de la cohérence systématique de la théorie enseignée, de sa certitude ou de son évidence intrinsèque, comme dans le cartésianisme et le rationalisme classique, mais du fait qu'elle a été « critiquement préférée » à d'autres conjectures possibles en concurrence pour l'explication d'un même phénomène. C'est pourquoi l'exposition méthodique et raisonnée d'une théorie (son « explication » par le maître) ne constitue pas, d'un point de vue poppérien, le procédé pédagogique le plus approprié pour en manifester la scientificité et la rationalité : celles-ci ne se révèlent réellement que par la mise à l'épreuve critique de la théorie ; elles n'apparaissent clairement qu'à des élèves qui n'accueillent pas docilement la connaissance transmise mais au contraire s'efforcent d'en contester la validité (en proposant des objections, des contre-exemples, des théories alternatives, etc.). De là la nécessité de soumettre les contenus d'enseignement à une discussion collective, l'objectif de cette dernière n'étant pas de parvenir à un accord provisoire et rationnellement établi autour d'une conception commune, mais de multiplier les angles d'attaque afin d'éprouver autant qu'il est possible la résistance des connaissances enseignées et d'attester, par-là même, de leur prétention à valoir comme savoir scientifique. La discussion critique, ainsi comprise, doit sa valeur pédagogique, pour Popper, à ce qu'elle permet de manifester la scientificité d'un savoir sans prétendre pour autant convaincre les élèves de sa vérité et de sa certitude ni les amener à y souscrire autrement que sur un mode purement intellectuel, exclusif de toute croyance et de toute adhésion intime. Ce que résume Popper en disant que les maîtres dont nous pouvons réellement apprendre quelque chose sont ceux qui *défient* leurs élèves (en les incitant à critiquer leur propre discours) au lieu de chercher à les convaincre (directement, en leur exposant un savoir appuyé sur des preuves supposées « indiscutables » ou indirectement, en les amenant à adhérer au savoir au terme d'une « reconstruction » collective). Bref, ceux qui s'adressent à eux comme à autant de *contradicteurs potentiels*².

5. Conclusion

Pour qui partage la conception « critique » du rationalisme défendue par Popper, il est clair qu'Habermas, en dépit de son opposition déclarée aux pensées ouvertement non rationaliste (cf. en particulier sa critique de « l'herméneutique » de Gadamer)³, ne saurait être considéré sans ambiguïté comme un authentique représentant « de la prestigieuse tradition rationaliste ». La propension à dévaloriser le sujet connaissant au profit du sujet agissant, le rapport à l'objectivité

² Pour une étude plus détaillée de cette pédagogie poppérienne du « défi », cf. Alain Firode, 2018.

³ Parce qu'ils tiennent que toute connaissance présuppose une « ouverture au monde » indissolublement liée aux catégories du langage naturel, les partisans de ce courant de pensée d'inspiration heideggerienne jugent injustifiée la prétention du rationalisme à s'affranchir par la réflexion du poids des mots et des traditions (les « préjugés de tradition » par opposition aux « préjugés de précipitation », sont supposés par eux se situer « en deçà de toute critique » – Habermas, 2015, p. 121). À l'opposé de cette apologie conservatrice du préjugé, Habermas, quant à lui, n'a cessé d'affirmer le droit à l'examen rationnel contre l'autorité de la tradition.

au profit de la communication intersubjective, les normes épistémologiques au profit des normes éthiques, tous ces traits de la pensée habermassienne, attestent, pour le disciple de Popper qu'est Albert (1987, p. 154 sq.), d'une inspiration étrangère et parfois contraire à l'esprit même du rationalisme.

Les critiques que la philosophie habermassienne permet d'adresser au « rationalisme critique », quant à elles, ne sont pas moindres. Le tort principal de Popper, pour Habermas, serait d'avoir abusivement réduit la raison à sa seule dimension de faculté de connaissance, faute d'avoir aperçu que la rationalité objectivante à l'œuvre dans la connaissance scientifique présuppose, comme sa condition de possibilité, une rationalité « intersubjective » à laquelle se rattache une « éthique communicationnelle ». Le prétendu « rationalisme » poppérien ne serait jamais, selon ce point de vue, qu'un « positivisme », le produit d'une approche étroitement scientiste de la rationalité. À ce rationalisme réducteur, il conviendrait d'opposer le modèle, plus profond car plus large, d'une rationalité communicationnelle, dont la culture passerait prioritairement par la promotion, à l'école, de la pratique du débat argumenté.

Replacées dans le contexte éducatif et culturel contemporain, ces divergences philosophiques concernant la définition même du « rationalisme » paraîtront sans doute inquiétantes à certains. De fait, pour faire barrage à la diffusion de l'irrationalisme parmi les jeunes générations, il ne suffit pas d'assigner à l'école la tâche de promouvoir et de diffuser les modes de pensée et les valeurs du rationalisme. Il faut encore s'entendre sur ce que peuvent précisément signifier, une fois tenue pour définitive la remise en question de l'universalisme des Lumières, les notions mêmes de « raison » et de pensée « rationaliste ». Ce qui, nous pensons l'avoir montré par cet exemple, ne va nullement de soi.

Références

- APEL Karl Otto (1987), *L'a priori de la communauté communicationnelle et les fondements de l'éthique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires de Lille.
- BÜHLER Karl (2009), *Théorie du langage*, Paris, Agone.
- EDUSCOL (2015), « Le débat, réglé ou argumenté », *Ressources enseignement moral et civique*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf
- FIRODE Alain (2018) « Le maître incertain : remarques sur la figure poppérienne de l'enseignant », *Recherches en éducation*, n° 31, p. 40-48.
- HABERMAS Jürgen (1987) *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF.
- HABERMAS Jürgen (1987a) *Théorie de l'agir communicationnel*, Tomes 1 et 2, Paris, Fayard.
- HABERMAS Jürgen (1999), *Morale et communication*, Paris, Flammarion.
- HABERMAS Jürgen (1999a), *L'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion.
- HABERMAS Jürgen (2015), *Discours philosophique de la modernité*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS Jürgen (2001), *Vérité et justification*, Paris, Gallimard.
- KAHN Pierre (2015), « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? », *Carrefour de l'éducation*, n° 39, p. 185-202.
- MEIRIEU Philippe & GUIRAUD Marc (1997), *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon
- MEIRIEU Philippe (2018), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.

LELEUX Claudine (2010), *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck.

POPPER Karl (1979), *La société ouverte et ses ennemis*, Tome 2, Paris, éditions du Seuil.

POPPER Karl (1981), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.

POPPER Karl (1985), *Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique*, Paris, Payot.

POPPER Karl (1989), « Le mythe du cadre de référence », dans Renée Bouveresse (éd.), *Karl Popper et la science d'aujourd'hui*, Paris, Aubier, p. 13-41.

POPPER Karl (1990), *Le réalisme et la science*, Paris, Hermann.

POPPER Karl (1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.