

NOTE DE SYNTHÈSE

Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone

Denise Egéa-Kuehne

« Il semble qu'il soit grand temps de reconsidérer ce que nous voulons vraiment accomplir en éducation » (Shaffer, 1991, 3) (1) à moins de devenir bientôt comme ces voyageurs qui « disposent des moyens de locomotion les plus pratiques et les plus sophistiqués, mais tournent en rond sur place ou s'égarant dans un dédale de confusion et d'incertitude parce qu'ils ne savent pas où leur voyage va les conduire » (Clause, 1991, 8).

« Ainsi nous devons, avant toute autre chose et résolument, créer plus d'intérêt pour la philosophie. Par cela je veux dire qu'il est indispensable de questionner la nature des êtres humains, ce qu'ils sont aujourd'hui, ce que sont leurs besoins » (Clause, 1991, 8).

Récemment, aux États-Unis, plusieurs auteurs ont entrepris de (re)définir ce qu'est la philosophie de l'éducation (Burbules, 1997b ; Chambliss, 1996 ; Ericson, 1992 ; Kohli, 1995 ; Noddings, 1995 ; Phillips, 1994 ; Smeyers, 1994 ; Smeyers et Marshall, 1995). Un fil conducteur semble parcourir ces textes : tous s'interrogent sur la nature et le statut de ce domaine nommé « philosophie de l'éducation ». Il est de fait que, depuis toujours (du moins depuis qu'il existe un champ d'étude appelé « philosophie de l'éducation », Lucas, 1969), les spécialistes se font une concurrence sans relâche pour développer, proposer, et justifier divers concepts de ce champ, et de chauds débats ont lieu à propos des critères de participation dans les facultés, et dans les publications et les associations professionnelles qui adoptent cette étiquette (Burbules, 1991 ; Giarelli et Chambliss, 1991). Avant même qu'un nom lui ait été attribué, avant même que cette expression « philosophie de l'éducation » ait été utilisée pour la toute première fois (Monroe, 1911-1913), sa signification, sa définition, ont toujours constitué son objet d'étude le plus controversé, et sa préoccupation majeure (Maloney, 1985). Selon Burbules (1997b), c'est là le trait le plus marquant de ce champ.

UN CHAMP DIFFICILE À DÉFINIR

L'une des premières difficultés, lorsqu'on tente de définir *what counts as philosophy of education* (Kohli, 1995, p. 1), est que dans la tradition de la pensée occidentale, la réflexion philosophique sur l'éducation n'a jamais été considérée comme constitutive d'une discipline distincte, ou d'une branche de la philosophie (Burbules, 1997b). Pour la plupart des « grands penseurs » traditionnels tels que Platon, Aristote, ou Rousseau, leur réflexion sur l'éducation n'était qu'une continuation évidente de leur travail sur l'épistémologie, l'éthique, la politique, ou la nature humaine. De nos jours, tout éducateur, théoricien du curriculum, ou décideur en éducation, se doit de se livrer à une réflexion sérieuse et profonde, une réflexion qui inclut ce qui passe pour « philosophie de l'éducation ». En ce sens, tout éducateur devrait articuler une justification bien pensée de ses convictions et de ses pratiques éducatives. Aux États-Unis, la plupart des districts scolaires exigent encore que leurs enseignants rédigent, pour insérer dans leur dossier professionnel, leur propre « philosophie de l'éducation ».

Hors des États-Unis, il est beaucoup plus rare de trouver un champ d'étude nommé « philosophie de l'éducation » qui soit formellement professionnalisé et institutionnalisé (Phillips, 1994), donc isolé, dans une certaine mesure, des autres questions de l'éducation. En Europe, où l'on fait une distinction entre éducation et scolarité, « éducation » fait généralement référence à un concept plus large, dans lequel la réflexion sur « élever les enfants » inclut une « philosophie de l'éducation » (Smeyers, 1994 ; Smeyers et Marshall, 1995). Dans un contexte non occidental, les questions de développement intellectuel souvent ne sont pas considérées séparément des questions de développement spirituel, moral, ou culturel. De ce fait, ce qu'on pourrait appeler ici « philosophie de l'éducation », serait aussi une philosophie de la foi ou du devoir, étroitement liée aux notions d'identité.

Dans ce cas, l'expression « philosophie de l'éducation » figure entre guillemets, car en fait, elle n'apparaît pas comme telle dans les domaines qui viennent d'être évoqués. Ce qui, dans le contexte anglophone, soulève deux questions à propos de son utilisation :

1) que présuppose cette expression quant à la nature de la philosophie et de ses relations avec l'éducation ? et,

2) d'où vient cette expression, et d'où tient-elle sa signification ?

Que ce soit dans un contexte national, international ou interdisciplinaire, nombre de communications sont présentées, nombres d'articles et de livres écrits, dont les questions abordées peuvent, dans un sens très large, entrer dans la catégorie « philosophie de l'éducation ». Toutefois, seule une fraction de ces productions coïncide avec une organisation, un programme d'enseignement supérieur, ou une revue professionnelle qui les reconnaîtraient comme appartenant « officiellement » à ce champ d'étude. Par conséquent, on est amené à se poser la question suivante : lorsqu'on tente de définir ce qu'est la « philosophie de l'éducation » (contexte anglophone), faut-il le faire d'une façon suffisamment générale pour englober toutes ces productions qui se déclareraient comme telles, ou faut-il s'en tenir aux termes d'une définition moins large, qui bénéficierait de la crédibilité professionnelle et institutionnelle ? (Burbules, 1997b). Une définition institutionnelle est certes plus étroite, mais son histoire mérite d'être considérée pour sa propre valeur ; de

plus, la documentation nécessaire pour étayer cette définition existe, et elle est accessible. Par conséquent, la définition proposée est celle de Burbules (1997b), celle de la « philosophie de l'éducation » au sein d'une histoire spécifique de concepts et de débats, tout en reconnaissant que cette perspective établit bien sûr des limites.

NAISSANCE D'UN CHAMP NOUVEAU

Origines : début du XIX^e siècle

Les origines de la « philosophie de l'éducation » en tant que sujet distinct (bien que ce terme ne fût pas encore employé) remontent, dans les pays anglophones, et notamment aux États-Unis, au début du dix-neuvième siècle (Chambliss, 1996). Elles correspondent d'une part, à l'expansion de la foi dans les principes de la raison, sous l'influence du siècle des Lumières, conduisant à l'élaboration d'une politique publique bien enracinée dans des justifications et des résolutions raisonnées, systématiques et cohérentes ; d'autre part, à une professionnalisation et à une institutionnalisation de l'enseignement même, en particulier telles qu'elles étaient exprimées aux États-Unis dans l'idéal de l'« éducation publique » et de l'« école commune ». Dans ce contexte anglophone, la « philosophie de l'éducation » était intimement liée aux débats sur les concepts de l'« amélioration de l'individu » et du « perfectionnement social » qui devaient servir à initier, guider, et inspirer les enseignants, tout en justifiant ces objectifs aux yeux d'un public croissant à qui on demandait, à une échelle sans précédent, le soutien financier de ces programmes scolaires. Ce sont là les premières ébauches sérieuses tentant de développer une justification générale et raisonnée de la signification et des objectifs de l'« éducation ». Plus significative peut-être est, à cette époque, la supposition — difficile pour nous à reconnaître puisqu'elle semble de nos jours tellement évidente — qu'il soit possible, ou même souhaitable, de fournir une justification. Avoir une « philosophie de l'éducation » fut bientôt la mesure indispensable d'une pratique éducative compétente et responsable. Ceci fut confirmé par le travail de Dewey, qui œuvra toute sa vie pour fermement établir la nécessité d'enraciner toute pratique éducative dans de solides principes philosophiques (et parallèlement, ajoute Burbules, 1997b, le besoin correspondant de soutenir et d'enrichir cette réflexion philosophique par la pratique). De fait, aucun philosophe avant Dewey n'a autant écrit sur l'éducation : plus de quarante livres et de huit cents articles (Phillips, 1985). Ainsi, il a contribué à établir la notion qu'il est nécessaire, pour les praticiens de l'enseignement, de formuler une philosophie qui justifie leur démarche pédagogique, et il a encouragé la définition d'une philosophie spécifique comme base de toute pensée et de toute pratique éducatives.

Début du XX^e siècle — John Dewey Society (JDS, 1935)

C'est avec la *Cyclopedia of Education* de Monroe (1911-1913) qu'est proposée pour la première fois une codification de l'expression « philosophie de l'éducation » (Chambliss, 1996). Apparaît à cette époque une argumentation en faveur de cours imposés dans les programmes de formation, cours qui cherchent à promouvoir une formulation et une justification systématiques

des objectifs de l'éducation. C'est alors qu'est fondée, en 1935, la *John Dewey Society* (*JDS*), la première association consacrée à la réflexion philosophique sur l'éducation.

Aux États-Unis, les associations professionnelles sont cruciales. Elles commencent à apparaître au début du siècle, mais pas comme de simples corps institutionnalisés de tel ou tel champ de pratique intellectuelle, ni comme de simples congrégations de praticiens du même bord à la recherche d'une opportunité pour partager leurs idées. Ces associations professionnelles ont eu une influence dans la redéfinition des champs d'étude qu'elles représentent, leur apportant plus de cohérence ; ceci est particulièrement frappant dans le domaine de la philosophie de l'éducation. En conséquence, il n'est pas exagéré de considérer « la possibilité que les origines de la philosophie de l'éducation aient été davantage liées aux associations qui la représentaient qu'à leur bibliographie annotée » (Kaminsky, 1993, vii). Cette allégation est d'autant plus plausible lorsqu'on considère les variations dans le parcours des publications produites par ces associations — ces mêmes associations qui, en acceptant ou en rejetant les articles qui leur sont proposés, déterminent ce qui peut être inclus dans ces « bibliographies annotées » (Kaminsky, 1993 ; Nelson, 1996 ; Smeyers et Marshall, 1995).

Dans le cas de la *John Dewey Society*, comme pour les autres associations professionnelles en sciences humaines et sociales à cette époque aux États-Unis, les débats étaient souvent centrés sur la forme et le degré d'activisme convenables pour une association professionnelle. Suivant l'exemple de Dewey, et du rôle qu'il joua sa carrière durant comme intellectuel engagé dans la vie publique et dans divers débats politiques, les membres de *JDS* voyaient un lien étroit entre leur enseignement, leurs écrits, et leur engagement social. Pourtant, au sein de ce consensus, persistaient de sérieuses divergences quant à la substance de ces questions politiques, et au genre d'activisme dans lequel s'engager. Nombre de ces débats se développèrent autour de la revue *The Social Frontier*, qui, sous la direction de GS Counts, exprimait des opinions qui ne rencontraient pas l'approbation d'un certain nombre de membres de *JDS*, sinon de Dewey lui-même (Kaminsky, 1993, 1996 ; Giarelli et Chambliss, 1991).

États-Unis — Philosophy of Education Society (PES, 1941)

Finalement, en 1941, ces problèmes se manifestèrent par la création d'une nouvelle association, distincte de *JDS*, la *Philosophy of Education Society* (*PES*). De bien des points de vue, la création de cette nouvelle association marque un tournant crucial dans le développement de la philosophie de l'éducation en tant que discipline aux États-Unis, en fait, dans l'intention même de se considérer comme une discipline distincte. R. Bruce Raup ainsi que les autres fondateurs de *PES* étaient on ne peut plus explicites dans la définition de leur association, en opposition à *JDS*, comme une association professionnelle, et non pas comme un groupe militant (Burbules, 1991 ; Giarelli et Chambliss, 1991 ; Kaminsky, 1993, 1996). Leur insistance sur ce point prit d'abord la forme d'une charte de membres auto-sélectionnés (trente quatre) qui se distancèrent très explicitement de la politique et des vues de *JDS*. *PES* établit ensuite des critères d'adhésion très stricts, ainsi que des niveaux d'adhésion, qui devaient garantir une majorité de philosophes de l'éducation « professionnels » parmi les électeurs au sein de l'association. Enfin, *PES* déclara que la méthode philosophique était la discipline

de fond qui conférait à ce champ d'étude sa substance et sa crédibilité. Il est important de noter l'interdépendance de ce triple choix qui visait à : exclure tout activisme et partialité, établir de stricts critères « professionnels » d'adhésion, et déclarer une méthode disciplinaire comme principe d'unification. Dans ce contexte, les choix d'une méthode intellectuelle ou de l'étendue d'une discipline font partie de la décision d'inclure ou d'exclure certaines personnes ainsi que leurs points de vue. Peu après, en 1954, un comité restreint chercha à formaliser la philosophie de l'éducation en une discipline distincte, basée sur des méthodes philosophiques soigneusement déterminées (Maloney, 1985).

Grande-Bretagne (PESGB, 1966)

À la suite de la création de *PES* aux États-Unis, la Grande-Bretagne décida de fonder une association semblable, en 1966, et la nomma *Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB)*. Celle-ci fut perçue comme proclamant une « révolution en philosophie de l'éducation », impliquant une « plus grande conscience des méthodes et des résultats de la philosophie en tant que discipline académique, et un engagement plus sérieux avec ceux-ci » (Dearden, 1982, 60). Durant cette période, Kaminsky (1993, 191) fait référence à *PESGB* comme à une association « extrêmement conservatrice », caractérisée par une obsession étreinte d'aborder la méthode philosophique d'une façon spécifiquement analytique. La puissance de cette hégémonie était telle que Dearden (1982) pouvait déclarer, sans avoir le sentiment de se contredire : « Quant à moi, je ne pense pas que la philosophie de l'éducation ait besoin d'un seul paradigme », ajoutant que, quel que soit le sujet abordé, la philosophie de l'éducation doit se préoccuper « de concepts, principes, positions, et pratiques généraux », elle doit faire « les distinctions nécessaires pour élucider le sens », « explorer les possibilités conceptuelles », « identifier ce qui est nécessaire et ce qui est contingent », « exposer les incohérences », « tirer les implications », « révéler les conséquences absurdes », « tester les présuppositions », « sonder la validité des justifications », etc. — activités qui, toutes, quel que soit leur mérite, expriment de façon très claire les orientations d'une conception spécifiquement analytique de la méthode philosophique (Dearden, 1982, 66-67).

À la même époque, durant les années soixante/soixante-dix, cette approche acquit également une certaine prédominance aux États-Unis, surtout sous l'influence de Israel Scheffler, bien qu'il n'ait pas été actif au sein même de *PES*. On prend souvent pour acquis que l'influence de l'école analytique est venue des Îles Britanniques vers les États-Unis. Toutefois il est avancé de façon tout aussi plausible que l'influence s'est en fait exercée dans l'autre direction (Beck, 1991). Quoi qu'il en soit, à cette époque, l'approche analytique dominait les travaux parus dans les revues publiées par *PES* et *PESGB*. *Educational Theory*, établi à l'origine par *JDS* en 1951, ensuite aussi sponsorisé par *PES*, en vint à représenter ce que Kaminsky appelle une « version professionnelle de part en part » de la philosophie de l'éducation (1993, 72). Au cours de ces années-là, les actes de la conférence annuelle de *PES* témoignent de la même convergence autour de certaines questions et de certains styles d'argumentation philosophiques (en 1995, ces actes devinrent le volume annuel de *PES*, *Philosophy of Education 19xx*, dont les articles sont soumis à un comité de sélection) (2). Pour *PESGB*, ces actes reçurent en 1978 le titre de *Journal of Philosophy of Education*, et en plus

des communications de conférence sélectionnées, des propositions d'articles « extérieurs » à la conférence furent acceptées. Kaminsky relate que, au zénith de cette période analytique, « À la fin de la conférence de la Société [américaine] de Philosophie de l'Éducation, en 1971, Soltis déclara : "nous sommes tous des philosophes analytiques", et cela ne fit rire personne » (1993, 89).

Australie et Nouvelle-Zélande (PESA, 1971)

Cependant, en 1971, aux antipodes, deux autres pays anglophones, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, formaient leur propre association : la *Philosophy of Education Society of Australia (PESA)*. En fait, l'année précédente était parue pour la première fois la revue professionnelle *Educational Philosophy and Theory* qui devait devenir l'organe officiel de PESA. L'influence de l'approche analytique s'est aussi fortement fait sentir dans ces pays. Toutefois, il est suggéré (Beck, 1991 ; Burbules, 1997b) que ce sont les travaux de C.D. Hardie qui ont introduit la méthode analytique à la philosophie de l'éducation en Australie et en Nouvelle-Zélande, bien avant que l'on ne reconnaisse son influence aux États-Unis ou en Grande-Bretagne. En outre, dans ces deux pays, il y eut, dès le départ, une attitude plus sceptique par rapport à la philosophie analytique, ainsi que le montrent les travaux de Harris, Matthews, et Walker. Autre différence, dans les années soixante-dix, on peut noter que les travaux à tendance de gauche étaient largement acceptés, alors qu'ils ne commençaient qu'à paraître, bien que de plus en plus fréquemment, dans les communications présentées aux conférences annuelles de PES et PESGB.

NÉGOCIER LE SENS DE « PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION »

L'approche analytique

Durant les années soixante-dix, la philosophie de l'éducation chercha à se professionnaliser en se fondant sur la méthode philosophique. L'établissement de critères rigoureux aida ce nouveau champ d'étude à être reconnu comme un domaine académique valable. Les méthodes de philosophie dite analytique (Dearden, 1982, cité ci-dessus) paraissaient alors idéales en éducation : elles permettaient de faire face avec quelque recul à l'absurdité de certaines situations scolaires, et avec une objectivité raisonnée aux controverses parfois ardentes. Elles permettaient aussi de procurer aux éducateurs (en pédagogie, en politique, ou en recherche) un soutien qui paraissait utile. Sans doute cela convenait-il aussi à l'intérêt d'une discipline qui cherchait à se faire reconnaître par l'institution universitaire comme philosophiquement rigoureuse, en partie grâce à une relation plus étroite avec les associations professionnelles de philosophie (Macmillan, 1991). Dans un domaine où les modes et les tendances éducatives sont constamment en concurrence et en évolution, les méthodes de la philosophie analytique pouvaient aussi permettre une attitude impartiale. Elles aidèrent énormément à l'élucidation de concepts tels que l'« autorité », l'« endoctrinement », ou de termes tels que « enseigner » et « éducation ».

D'autres philosophes de l'éducation s'appuyèrent également sur l'existentialisme, la phénoménologie, et autres philosophies dites « continentales ». Toutefois, les arguments en faveur de la méthode analytique étaient les plus séduisants, en partie à cause de leur congruence avec d'autres impératifs de la philosophie de l'éducation en tant que discipline de plus en plus professionnalisée. Maloney (1985), par exemple, fait remarquer qu'une certaine ambivalence va souvent de pair avec la philosophie de l'éducation qui, d'un côté, cherche à se faire reconnaître des traditions de la philosophie, mais qui, de l'autre, cherche à se faire légitimer dans les facultés d'éducation dont l'approche est souvent très fonctionnelle et utilitaire. Cette contradiction au sein de la philosophie de l'éducation explique dans une certaine mesure, selon Maloney (1985, 252), ce qu'elle appelle le besoin implacable de continuellement s'expliquer et se justifier. D'où la nécessité constante de négocier ce qu'est exactement la « philosophie de l'éducation ». La méthode analytique semblait offrir la promesse d'un lien irréfutablement « philosophique » entre la philosophie de l'éducation et la philosophie traditionnelle. En même temps, elle offrait l'attrait d'une argumentation claire et d'un discours simple et direct, ce qui laissait espérer que les philosophes de l'éducation ne pourraient plus être accusés de verser dans l'abstraction, l'ésotérisme, ou le manque d'à propos, accusations souvent entendues au sein des facultés d'éducation.

Un autre aspect de la méthode dite analytique est qu'elle brisa nettement « les chaînes », en particulier aux États-Unis, entre la philosophie de l'éducation et « le fantôme de Dewey » (Burbules, 1997b). Bien que Dewey soit toujours lu et relu dans l'optique changeante des tendances philosophiques (« Dewey et le Marxisme », « Dewey et Karl Popper », « Dewey et le féminisme », « Dewey et Foucault », etc.), la période analytique établit l'indépendance de la philosophie de l'éducation par rapport aux théories de Dewey, et à la *John Dewey Society*.

Enfin, le mouvement analytique en philosophie de l'éducation adopta une forme particulière en opposition au mouvement qui l'avait précédé et qui consistait en un rappel plus ou moins exact, plus ou moins précis, des soi-disant « ismes » (Réalisme, Idéalisme, Pragmatisme, etc.) pour essayer d'en tirer des « implications » pour l'éducation. En fait, l'un des traits essentiels de l'approche analytique, souvent réitéré, est précisément qu'il n'y a pas d'implications directes à tirer des diverses positions philosophiques là où l'éducation est concernée (Chambliss, 1996 ; Phillips, 1994). Toute tentative pour résumer sommairement des positions philosophiques complexes afin d'en déduire ensuite des implications très spécifiques pour l'éducation était considérée, d'une part, comme manquant de rigueur du point de vue philosophique, et d'autre part, comme promettant à l'éducation peut-être plus que la philosophie ne peut offrir. Ce débat peut être suivi dans les *National Society for the Study of Education Yearbooks* consacrés à la philosophie de l'éducation, en particulier dans les recueils de 1942, 1955, 1972, et 1981. Toutefois, ce rejet d'une approche utilisant les « ismes » en essayant d'en tirer des implications directes pour l'éducation aboutit à un accroissement du décalage entre les questions concernant les philosophes de l'éducation et celles concernant les praticiens. Disparus les cours obligatoires de formation des enseignants qui promettaient aux étudiants de les aider à acquérir ou à formuler leur propre « philosophie de l'éducation ». Désormais, ces cours leur promettaient plutôt de les aider à « réfléchir philosophiquement » sur leurs objectifs et leurs pratiques en éducation, quelles qu'en soient les origines.

Ce passage à une discipline basée sur la philosophie « atteint son apogée dans un sous-titre du *NSSE Yearbook 1981* : "Philosophy and Education"(souligné par Burbules) » (Burbules, 1997b). En outre, la revue *Studies in Philosophy and Education*, publiée de 1960 à 1976, puis abandonnée jusqu'en 1989, fut rachetée et ressuscitée avec une mission explicitement internationale, et une insistance sur la « clarté et l'excellence de son argumentation philosophique » comme critère éditorial essentiel (Nelson, 1996, 474).

Période post-analytique

Cette évolution eut d'autres conséquences. Ce désir de fonder la philosophie de l'éducation sur la discipline philosophique amena de plus en plus de chercheurs, y compris les étudiants de troisième cycle, à se tourner vers les facultés de philosophie, ou les rayons de philosophie dans les librairies et les bibliothèques. Ils commencèrent, ou re-commencèrent, à lire la philosophie à ses sources, sources qui n'étaient ni étroitement analytiques, ni même partie de cette littérature anglo-américaine essentiellement basée sur des questions de logique et d'épistémologie (Burbules, 1997b). Cela signifie que nombre de philosophes de l'éducation lurent et relurent les philosophes depuis l'époque pré-socratique à Nietzsche, Heidegger, de Beauvoir, Wittgenstein, etc., et se tournèrent de plus en plus fréquemment vers des œuvres internationales, hors de la philosophie anglo-américaine, et vers des textes marginaux par rapport à ce qui avait été considéré comme « philosophie » auparavant : Théorie Critique, Féminisme, et ces auteurs qui, plus tard, seront appelés « Postmodernes ». Ces philosophes de l'éducation ont énormément contribué à la compréhension de concepts tels que « pouvoir » et « inégalité » en éducation, et à la critique de l'idéologie préconisée dans les curricula, qu'elle soit implicite ou explicite (Burbules, 1997b).

En conséquence, la description du champ de la philosophie de l'éducation présentée par Soltis et largement acceptée était à peine parue (1971) que des essais étaient déjà publiés sous des titres tels que *Analytic philosophy of education at the crossroads* (Edel, 1972). Durant cette décennie, les critiques de la philosophie analytique gagnèrent en crédibilité. Toutefois, elles n'étaient pas toutes issues de la Théorie Critique ou du Féminisme. Essentiellement, ces critiques soulevaient plusieurs objections. Elles posaient un certain nombre de questions telles que : quels concepts étaient pris pour acquis, d'où venaient-ils, exprimés par qui ? Elles accusaient la méthode analytique, qui se déclarait ostensiblement neutre et objective, d'être en réalité basée sur des choix de valeurs. Elles pensaient que le langage soutenant cette méthode était en fait intimement lié à la culture. Enfin, elles affirmaient que, la philosophie analytique étant « essentiellement issue de l'analyse logique du langage » (Russ, 1994), cette optique linguistique rendait ses résultats souvent triviaux et sans rapport avec les questions traitées (Barrow, 1994 ; Ericson, 1992 ; Phillips, 1985, 1994 ; aussi Maloney, 1985, 245-250 ; et Noddings, 1995, 41-57). Même des auteurs tels que Barrow, Ericson, et Phillips, pourtant en faveur de l'approche analytique, accordent un certain poids à ces critiques, bien qu'aujourd'hui ils ne soient pas d'accord dans leur évaluation de la philosophie de l'éducation analytique. En ce qui concerne Barrow (1994, 4 444), ces critiques sont essentiellement « hors de propos », et « il est possible de répondre à leurs objections de manière satisfaisante ». Quant à Phillips (1994, 4 454), selon lui « l'anti-

septique [sic] a triomphé » cependant que « la philosophie analytique est devenue plus technique, et plus introspective, traitant de questions intéressant les autres philosophes de l'éducation au détriment des questions s'adressant à un plus grand nombre d'éducateurs ». Selon Ericson (1992), ces critiques étaient sérieuses, mais une « seconde génération » de philosophie de l'éducation analytique survécut, qui contribua de façon substantielle à la compréhension des questions sur la pensée critique, les formes de la connaissance, et les problèmes philosophiques dans le domaine de la recherche en éducation, par exemple. Par contre, il est indiscutable qu'à la fin des années soixante-dix, personne ne pouvait plus affirmer « nous sommes tous des philosophes analytiques de l'éducation » (Burbules, 1997b).

Ces modifications donnaient forme aux articles publiés dans les revues professionnelles, et aux communications présentées dans les conférences, souvent elles-mêmes publiées ensuite ; mais elles étaient aussi formées par ces mêmes publications, car de telles manifestations ont une double relation à l'étendue et au contenu d'un champ d'étude. D'un côté, elles représentent les travaux qui sont effectivement accomplis, mais d'un autre, elles reflètent les écrits, les sujets, et les perspectives qui sont d'intérêt et d'importance en ce moment précis. Dans la mesure où les spécialistes, surtout les jeunes chercheurs, sont influencés par ce qu'ils lisent et par ce qu'ils trouvent publiable, de tels changements jouent un rôle actif, encourageant et légitimant de nouveaux styles de travail. C'est un rôle dont les rédacteurs en chef des revues professionnelles et les présidents des conférences sont généralement très conscients. Ils sont aussi vivement conscients de la responsabilité que cela implique pour eux-mêmes et pour les membres de leurs comités de lecture lors du processus de sélection, responsabilité qui va bien au-delà de filtrer et choisir « les meilleurs » parmi les travaux qui leur sont soumis. Car en même temps, ils/elles aident à définir le champ que ces travaux représentent. Un exemple très concret du processus circulaire par lequel un champ devient ce que l'on pense qu'il est, dans l'esprit de ses adeptes, est illustré dans ces activités de sélection. Cela peut être un processus intellectuel très conservateur et statique, ou au contraire très expérimental et fluide.

En philosophie de l'éducation, la période post-analytique a vu le contenu des revues et des publications de conférences professionnelles (*PES*, *PESGB*, et *PESA*) devenir de plus en plus éclectique, interdisciplinaire, et iconoclaste par rapport aux conceptions traditionnelles de ce champ. Il était tout à fait évident pour ceux qui étaient responsables de ces sélections que cela était indicatif d'un changement, mais aussi une conséquence de ce changement.

Le Féminisme

Durant cette période, un autre événement important se produisit, représenté, selon Burbules (1997b), par deux séries de changements liés entre eux. L'un concernant la composition démographique du champ, surtout dans les années soixante-dix et quatre-vingt, lorsqu'un nombre croissant de femmes entrèrent dans des associations qui jusque-là n'avaient compté essentiellement que des hommes, ou dont les membres se détournaient de la philosophie analytique, ou d'autres sujets traditionnels, au profit des questions féministes en éducation ; l'autre étant l'avènement du féminisme en tant que

perspective distincte sur les questions philosophiques et professionnelles au sein de la philosophie de l'éducation (Leach, 1991). Ce sont les féministes qui firent remarquer que certaines questions jusque-là traitées séparément étaient en fait interdépendantes, par exemple : qui participe à tels ou tels débats philosophiques, ou quel langage philosophique est privilégié dans ces débats. Ainsi, elles dénoncèrent les formes d'argumentation philosophique dans lesquelles on pensait que la meilleure façon de tester de nouvelles positions était de s'engager dans un débat rigoureux et agressif, qui en fait avait pour effet de restreindre la diversité des points de vue possibles dans cette discussion, et d'intimider ou de réduire au silence ceux et celles qui choisissaient de ne pas défendre leur point de vue de cette manière. Elles affirmèrent que les méthodes de la philosophie analytique, comme par exemple la tendance à isoler les problèmes conceptuels de leur contexte réel, conféraient aux discussions philosophiques un caractère artificiel, en éthique notamment, où l'on doit, dès le départ, prendre en compte, en tant que sujets philosophiques, les facteurs interpersonnels (Noddings, 1995).

Les féministes insistèrent sur l'interdépendance des questions de contenu et de représentation : la nature des questions philosophiques discutées et comment, et celles qui ne l'étaient jamais, avaient une influence directe quant à qui prenait part à ces conversations et qui en était exclu, et inversement, ces questions étaient directement influencées par cela même. Au départ, cela ne concernait que le manque de représentation des femmes dans les associations et les revues professionnelles, puis cela s'étendit également aux autres groupes.

LA SCÈNE CONTEMPORAINE

Ces changements — cet accroissement éclectique du nombre de sources estimées pertinentes à la philosophie de l'éducation, et cette prise de conscience accrue de l'interdépendance des questions de contenu et de représentation — sont illustrés dans un recueil d'essais sélectionnés pour un inventaire de ce champ, *Critical Conversations in Philosophy of Education* (Kohli, 1995). Chambliss résume la scène contemporaine de la façon suivante : « Dans la dernière décennie du XX^e siècle, la philosophie de l'éducation ressemble à peine à une discipline avec un but spécifique, et des objectifs clairement établis. C'est un champ plus exactement caractérisé par la variété de ses recherches et de ses projets d'interprétation » (1996, 472). Ce que Burbules (1997b) trouve fort intéressant, c'est que, précisément, la philosophie de l'éducation ait été une « discipline avec un but spécifique et des objectifs clairement établis ». Ainsi que nous l'avons noté plus haut, l'idée même d'une « philosophie de l'éducation » comme discipline distincte est un objet fabriqué de toutes pièces à partir d'un ensemble de conditions philosophiques et institutionnelles plus spécifiques à certains contextes anglophones. À part cela, l'idée que cette discipline ait eu des objectifs uniques n'est valable que pour certaines brèves périodes de son développement, en particulier au moment de la prépondérance de l'approche analytique. Pourtant, même ces périodes-là ont été sujettes à nombre de frictions internes et à une résistance aux efforts d'unification, suivies de périodes de réaction qui ont explicitement contesté les limites établies pour définir ce qu'on pouvait vraiment considérer comme « philosophie de l'éducation », et ce qu'on ne pouvait pas considérer comme tel (Greene, 1991, 1995 ; Kohli, 1995).

Aujourd'hui, cette prise de conscience a ouvert la voie à un renouvellement du champ : comment ces limites philosophiques peuvent-elles avoir un effet institutionnel, et, inversement, de quelles questions se nourrissent ces limites, et quelles perspectives philosophiques sont ou ne sont pas représentées au sein de ce que l'on considère officiellement comme « philosophie de l'éducation ». Sans doute peut-on tout aussi justement qualifier de période d'expérimentation et d'expansion ce que Chambliss (1996) caractérise comme un manque de focalisation. Phillips présente un autre point de vue : « La situation dans les années quatre-vingt-dix est complexe, et relativement saine : des philosophes travaillent avec une diversité d'approches, dans une variété de champs, et la discipline est marquée par un éclectisme probablement jamais vu auparavant » (1994, 4456).

Selon Burbules (1997b), il y a en jeu aujourd'hui, en philosophie de l'éducation, des forces égales centrifuges et centripètes. Elles mettent en équilibre les philosophes de l'éducation qui préfèrent tracer des limites étroites autour d'une méthode philosophique strictement disciplinaire (en particulier pour les questions de logique, d'épistémologie, ou de philosophie des sciences), et les philosophes de l'éducation qui tracent des limites plus larges, brouillant les distinctions entre la philosophie et la théorie, et mettant l'accent sur les fertilisations interdisciplinaires de la philosophie avec l'analyse littéraire, la théorie politique, les études féministes, et d'autres champs. Il faut souligner qu'à l'origine de ces débats on trouve aussi bien la définition du philosophe de l'éducation qui assiste à des conférences professionnelles, ou qui publie dans des revues agréées, que celle des mérites relatifs des perspectives disciplinaires et interdisciplinaires de ce champ. Toutefois, ainsi que le révèle l'évaluation de Chambliss (1996), s'il n'existe aucun centre disciplinaire, y a-t-il, aujourd'hui, un élément fédérateur qui caractérise et unifie la philosophie de l'éducation en tant que champ disciplinaire ?

Une question, liée au problème de l'établissement de limites, est l'effet de la professionnalisation de la philosophie de l'éducation, d'une part, sur l'engagement des enseignants intéressés par les questions philosophiques, et de l'autre, sur leurs préoccupations. Ainsi qu'il a été noté, dès la naissance de l'Association de la Philosophie de l'Éducation (aux États-Unis), des structures furent mises en place pour empêcher l'intervention et l'influence de ceux qui n'auraient pas les qualifications nécessaires en philosophie. Alors que l'on soutient que les philosophes de l'éducation devraient continuer à s'intéresser aux questions de pratique (Feinberg, 1995), cette position est en contradiction avec la politique de fait qui décourage la participation de ceux qui mettent au premier plan ces questions de pratique (Giarelli et Chambliss, 1991 ; Tozer, 1991). Dans le cas de PES (États-Unis) par exemple, Burbules (1997) fait remarquer que cette contradiction s'exprime dans la relation parfois inconfortable, parfois aliénante, entre l'association nationale — la plus sophistiquée philosophiquement, la plus professionnellement orientée, et la plus représentée dans les publications professionnelles — et la dizaine de branches « régionales » de l'Association, dont beaucoup d'entre elles ont un taux de participation de collègues d'autres champs de recherche et de pratique en éducation beaucoup plus élevé — collègues qui assistent rarement, ou même envisagent rarement d'assister, aux réunions nationales.

En conséquence, la philosophie de l'éducation est à nouveau en état d'auto-examen de l'étendue de son champ et de sa mission. L'article de fond de Maxine Green (1995), dans le recueil de Kohli, s'intitule *What counts as*

philosophy of education ?. Les réponses de Feinberg (1995) et de Phillips (1995) indiquent combien, aujourd'hui, ce champ reste loin d'atteindre un consensus. Cependant, le titre de cet ouvrage, *Critical Conversations in Philosophy of Education*, et son organisation en une série de discussions construites autour d'un ensemble de questions spécifiques à l'éducation, donnent un caractère différent, et on l'espère plus prometteur, à ce champ. Toutefois, si aujourd'hui on jette un regard chargé de suspicion sur les limites imposées à un champ disciplinaire, et si tout critère potentiel pour déterminer *what counts as philosophy of education* est minutieusement examiné en termes des voix et des perspectives qu'il favorise, défavorise, ou exclut, alors la seule alternative devra être procédurale (Burbules, 1997b). En ce sens, aujourd'hui la philosophie de l'éducation représente ceux qui sont engagés dans ces « conversations » ininterrompues, de vive voix ou par écrit, à propos de questions spécifiques, avec une conscience totale de la diversité et de l'éclectisme de leurs méthodes, tout en maintenant un esprit ouvert aux autres voix qu'il peut être nécessaire d'introduire, d'inviter, ou d'attirer dans ces conversations. Tout simplement, *what counts in philosophy of education*, ce sont ce que ces processus collectifs de délibération, de lecture d'articles, de déclarations publiques reconnaissent et acceptent comme répondant à un ensemble de préoccupations partagées. L'identification de ces préoccupations, la détermination des limites de cette discipline, et la représentation des participants dans les associations professionnelles, les programmes de doctorat, et les publications sont en train de changer, tels des courants interdépendants, chacun répondant aux fluctuations de l'autre (Burbules, 1997b).

NOUVEAUX ENJEUX

Cette perspective présente de nouveaux enjeux pour ce champ d'étude. Comment conserver un sens de continuité dans cette dynamique d'auto-critique et de remise en question ? Comment une discipline constamment en renouvellement peut-elle conserver les acquis de programmes continus, et de lignes spécifiques de recherche, sans abandonner des corpus qui paraissent dépassés ? Par exemple, les philosophes de l'éducation de l'ère post-analytique vont-ils lire, avec respect et intérêt, les travaux qui les ont précédés ? Ou chaque nouvelle génération de philosophes de l'éducation va-t-elle oublier ses prédécesseurs ? Cette méfiance vis-à-vis des « canons », signifie-t-elle que chaque liste de lecture et chaque programme seront constamment modifiés avec chaque mode qui passe ? Ou les traditions de recherche en éthique et théorie de la démocratie, ce qu'est la « connaissance », etc. se poursuivront-elles dans des « conversations » (Kohli, 1995) entre des perspectives et des textes divers, chacun apportant un enrichissement spécifique ? Finalement, au sein de cette définition décentrée de la philosophie de l'éducation, quels sont les courants tournés vers l'avenir ? Sans pour autant formuler quelles seront dans le futur les limites fluctuantes de ce champ, est-il néanmoins possible d'émettre quelques hypothèses quant au devenir de la philosophie de l'éducation ? (Burbules, 1997b)

On peut avoir une indication des difficultés et des sensibilités qui entourent ce processus si on considère la dynamique dans laquelle a été reçu le discours présidentiel de Harvey Siegel à la double conférence de PES et PESA en 1995

— échange qui cristallisa parfaitement quelques questions clés au sein du débat aujourd'hui, et événement qui, avec du recul, sera sans doute perçu comme une sorte de tournant pour la philosophie de l'éducation. Au fond un appel et un argument en faveur de l'« inclusion », ce discours fut vivement critiqué. On reprocha à Siegel d'avoir choisi comme critères d'inclusion des facteurs qui, en fait, aboutissaient à exclusion (réponses formelles de Bailin, 1995, Morgan, 1995, et de l'audience). Pourtant bien sûr, en fin de compte, tous les critères excluent telle ou telle personne, telle ou telle question, sinon ce ne seraient pas des critères. Pour certains philosophes comme Siegel, le problème des standards de mérite philosophique, et la question de leurs effets sociaux, sont deux questions totalement séparées. Si une perspective est exclue parce que non philosophique, si elle est bien en fait non philosophique, cela ne devrait pas inquiéter une association consacrée à l'établissement et au maintien de critères de clarté et d'excellence dans la discipline concernée. Si les participants potentiels ne présentent pas ces caractéristiques, l'objectif serait de les aider à les acquérir, non pas de questionner la validité de ces critères. La critique de ce point de vue présente l'argumentation suivante : les effets persistants de tels standards, en terme d'exclusion de personnes, de groupes, et de leurs perspectives, doivent être pris en considération, sinon le champ en question risque de devenir de plus en plus hermétique et de sombrer dans l'auto-justification, sans compter les effets possibles de dommages personnels et professionnels infligés à ces personnes ou à ces groupes. Là où il y a d'importantes raisons culturelles ou historiques qui ont empêché certains participants potentiels d'acquérir les caractéristiques correspondant aux critères, il faut en rechercher les causes dans la nature même de ces critères.

Ainsi, alors qu'on est en train de repousser et de brouiller les limites de la philosophie de l'éducation, l'examen du rôle que jouent ces limites dans l'« inclusion » ou l'« exclusion » de certain(e)s est un sujet de réflexion explicite. Si tous les critères excluent ne serait-ce qu'une personne, la question est alors de savoir quelles exclusions sont acceptables, et lesquelles ne le sont pas, en pesant leur pertinence et leur mérite. Comme le fait remarquer Burbules (1997b), il ne s'agit pas d'abandonner tous les critères philosophiques, ou de se préoccuper uniquement de questions d'« exclusion » et d'« inclusion », mais d'être plus sensible aux interactions complexes entre ces critères, et de juger chacun en fonction des autres. Dans la mesure où les associations professionnelles, les programmes de doctorat, et les revues professionnelles et autres publications représentent le champ en question, leurs choix auront un retentissement considérable sur les qualités intellectuelles et morales de ce champ pour l'avenir (Burbules, 1997b).

Le temps est révolu où les données démographiques d'un domaine d'étude pouvaient n'avoir aucune importance pour sa vitalité et sa diversité. À l'exemple des féministes qui ont définitivement tranché sur la question d'appartenance ou de non appartenance aux débats disciplinaires pour en faire une question professionnelle et philosophique, la philosophie de l'éducation doit aujourd'hui prendre conscience de ses racines dans une conception spécifique de la « philosophie de l'éducation » émergeant des pays à prédominance anglophone. Ce champ doit aussi reconnaître que dans certains contextes, ses membres sont majoritairement des hommes, et lorsqu'il y a parité, ce sont presque exclusivement des blancs. Un certain nombre de facteurs annoncent une époque où diversité et différence seront au centre des préoccupations des philosophes de l'éducation, y compris, bien sûr, la question de qui est respecté comme tel. Ces

facteurs sont : la globalisation croissante des travaux académiques, facilitée par l'aisance et la rapidité relatives des voyages ; la multiplication des associations et des conférences internationales (c'est le cas de l'*INPE, Internatinal Network of Philosophers of Education*, créé en 1990) ; la multiplication des contacts parmi des collègues de cultures différentes ou appartenant à plusieurs cultures ; et l'utilisation croissante d'Internet comme moyen de communication globale ainsi que la diffusion électronique des recherches. Au fur et à mesure où de nouveaux partenaires se joignent au débat, d'autres questions apparaissent : comment, où, et en quels termes ce débat a lieu deviendront forcément des sujets de réflexion philosophique. Ce glissement est déjà en train de se produire (Serres, 1994 ; Burbules, 1997a), et Burbules (1997b) suggère que c'est là le meilleur indice de l'orientation prise par la « philosophie de l'éducation » : ce que l'on mettra sous cette étiquette, ses limites, et ses critères de détermination en ce qui concerne cette population fluctuante. Le seul changement qui risque de persister, est qu'on ne se posera plus jamais la question « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation » ? en pensant qu'il n'y a qu'une seule et unique réponse possible, ou même souhaitable.

Denise Egéa-Kuehne
Louisiana State University

Je tiens à remercier Michelle Proux, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, pour ses commentaires et suggestions sur une première ébauche de ce texte.

Je suis aussi reconnaissante à Nicholas C. Burbules, Rédacteur en Chef, *Educational Theory*, et Professeur en Philosophie de l'Éducation à l'*University of Illinois at Urbana-Champaign*, pour l'autorisation d'utiliser avant publication son texte « Philosophy of education », in M. BEN PERETZ, ed., *International Encyclopedic Dictionary of Education*. New York, NY : Routledge.

NOTES

- (1) Toutes citations de textes anglais sont traduites par Egéa-Kuehne.
 (2) À partir de 1995, PES décida de changer et de réorganiser sa publication, *Philosophy of Education*. Jusqu'en 1994, elle avait pour sous-titre *Proceedings of the Fiftieth [pour 1994] Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, et publiait chaque année les communications faites lors du congrès annuel de l'association. Depuis 1995, ces actes sont devenus un livre, et la préface décrit le nouveau format. Son contenu est soumis à un « long et rigoureux processus de critique et d'examen » par un comité de pairs. Les articles

finalment acceptés pour publication dans ce volume annuel, représentent, selon le comité de PES, « un échantillon de ce qu'il y a vraiment de meilleur comme textes en philosophie de l'éducation... y compris les perspectives de pointe en train de se faire jour, et qui façonnent le futur de ce champ d'étude ». Les textes qui sont acceptés pour cette publication sont sélectionnés parmi les meilleurs des essais présentés lors du congrès. Les plus remarquables sont présentés en sessions plénières (six en 1995, quatre en 1996). Ils sont publiés au début du livre, et identifiés comme exceptionnels dans la section « Featured Essays ».

BIBLIOGRAPHIE

- BAILIN S. (1995). — Inclusion and epistemology : The price is right. In Alven NEIMAN, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 23-36.
- BARROW R. (1994). — Philosophy of Education : Analytic tradition. In T. HUSEN & T. N. POSTETH-WAITE, eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 442-4 447.
- BECK C. (1991). — North American, British, and Australian philosophy of education from 1941-1991 : Links, trends, prospects. **Educational Theory 41** (3), p. 257-263.
- BURBULES N.C. (1991). — Continuity and diversity in philosophy of education. **Educational Theory 41** (3), p. 257-263.
- BURBULES N.C. (1997a). — Session plénière, conférence annuelle de PES. **Philosophy of Education 1997**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society.
- BURBULES N.C. (1997b). — Philosophy of education. In M. BEN PERETZ, ed., **International Encyclopedic Dictionary of Education**. New York, NY : Routledge.
- CHAMBLISS J.J. (ed.) (1996). — **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland Publishing.

- CHAMBLISS J.J. (1996). — History of philosophy of education. In J.J. CHAMBLISS, ed., **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland Publishing, p. 461-472.
- CLAUSE A. (1991). — Philosophy and pedagogy. **European Education** 23 (3), p. 6-8.
- DEARDEN R.F. (1982). — Philosophy of education, 1952-82. **British Journal of Educational Studies** 30 (1), p. 57-71.
- EDEL A. (1972). — Analytic philosophy of education at the crossroads. **Educational Theory** 22 (2), p. 131-152.
- ERICSON D. (1992). — Philosophical issues in education. In Marvin ALVIN, ed., **Encyclopedia of Educational Research**. New York : Macmillan, p. 1 002-1 007.
- FEINBERG W. (1995). — The discourse of philosophy of education. In Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 24-33.
- GIARELLI J.M., CHAMBLISS J.J. (1991). — The foundations of professionalism : Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. **Educational Theory** 41 (3), p. 265-274.
- GREENE M. (1991). — A response to Beck, Girarelli/Chambliss, Leach, Tozer, and Macmillan. **Educational Theory** 41 (3), p. 257-263.
- GREENE M. (1995). — What counts as philosophy of education ? In Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 3-23.
- HUSEN T., POSTLETHWAITE T. N. (eds.) (1994). — **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press.
- KAMINSKY J.S. (1993). — **A New History of Educational Philosophy**. Westport, CN : Greenwood Press.
- KAMINSKY J.S. (1996). — Professional organizations in philosophy of education. In J.J. CHAMBLISS, ed., **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland, p. 475-481.
- KOHLI W. (ed.) (1995). — **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge.
- KOHLI W. (1995). — Contextualizing the conversation. In Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. xiii-xvi.
- LEACH M.S. (1991). — Mothers of in (ter) vention : Women's writing in philosophy of education. **Educational Theory** 41 (3), p. 287-300.
- LUCAS C.J. (1969). — **What is Philosophy of Education ?** New York : Macmillan.
- MACMILLAN C.J.B. (1991). — PES and the APA - An impressionistic history. **Educational Theory** 41 (3), p. 275-286.
- MALONEY K.E. (1985). — Philosophy of education : Definitions of the field, 1942-1982. **Educational Studies** 16 (3), p. 235-258.
- MORGAN K. (1995). — We've come to see the Wizard : Revelations of the Enlightenment epistemologist. In NEIMAN Alven, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 27-35.
- NEIMAN A. (ed.) (1995). — **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society.
- NELSON T.W. (1996). — Literature in philosophy of education. In J.J. Chambliss, ed., **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland Publishing, p. 472-475.
- NODDINGS N. (1995). — **Philosophy of Education**. Boulder, CO : Westview Press.
- PHILLIPS D.C. (1985). — Philosophy of education. In HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**. Oxford : Pergamon Press, p. 3 859-3 877.
- PHILLIPS D.C. (1994). — Philosophy of education : Historical overview. In HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 447-4 456.
- PHILLIPS D.C. (1995). — Counting down to the millenium. In Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 34-42.
- RUSS J. (1994). — **La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité**. Paris : Armand Colin.
- SERRES M. (1994). — **Atlas**. Paris : Éditions Julliard.
- SHAFFER S. (1991). — Education and Philosophy Revisited. **European Education** 23 (3), p. 3-5.
- SIEGEL H. (1995). — What price inclusion ? In NEIMAN Alven, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 1-22.
- SMEYERS P. (1994). — Philosophy of education : Western European perspectives. In HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 456-4 461.
- SMEYERS P. et MARSHALL J.D. (1995). — The Wittgenstein frame of reference and philosophy of education at the end of the Twentieth century. In SMEYERS P. et MARSHALL J.D., eds., **Philosophy and Education Accepting Wittgenstein's Challenge**. Boston : Kluwer.
- SOLTIS J. (1971). — **Philosophy and Education : Eightieth Yearbook of the National Society of the Study of Education**, Pt. 1. Chicago : NSSE.
- TOZER S. (1991). — PES and school reform. **Educational Theory** 41 (3), p. 301-310.