

EDUCATION ET POLITIQUE
S. Queval

PRÉSENTATION DU COURS

Ce cours s'inscrit dans le prolongement du cours de licence. Il en adopte la même démarche: conduire des lectures croisées qui mettent en dialogue des penseurs d'horizons différents ayant pour point commun d'avoir mené une réflexion philosophique sur le fait éducatif.

La connaissance du cours de licence est souhaitable, mais non indispensable, pour aborder ce nouveau cours. Les références aux auteurs étudiés en licence s'efforceront d'être suffisamment explicites pour être comprises par elles-mêmes.

Vous trouverez à la suite de cette page :

- Une notice sur les ouvrages qui constituent le noyau du cours
- Le plan du cours
- Le cours lui-même

Quatre penseurs et quatre ouvrages¹ seront au cœur de ce cours :

- * Aristote : *Les politiques*
- * Montaigne : *Essais 25, 26, 27*
- * Condorcet : *Cinq Mémoires sur l'Instruction publique*
- * Arendt : *La crise de l'éducation* in *La crise de la Culture*

Comme pour le cours de licence, les auteurs ont été choisis sur toute la durée de l'histoire de la philosophie occidentale et représentent des courants de pensée très différents. La lecture des textes est indispensable, ils ne seront pas commentés linéairement, mais convoqués alternativement et par fragments.

L'examen terminal portera sur un extrait de Montaigne ou Arendt dont les textes doivent donc être lus intégralement (ils sont brefs). Les ouvrages d'Aristote et Condorcet peuvent n'être lus que partiellement.

Quelques repères sont donnés plus loin pour guider la première lecture globale de ces textes.

¹ Chacun des textes est disponible en plusieurs éditions.

Pour Aristote, je recommande l'édition Garnier-Flammarion, traduction Pellegrin : c'est cette traduction qui sera citée. Pour Montaigne, la collection *L'Intégrale*, au Seuil, donne un texte avec orthographe restituée très appréciable. Pour Condorcet, j'utiliserai l'édition Garnier-Flammarion. La traduction française du texte de Arendt est publié en collection Folio.

LES POLITIQUES

ARISTOTE

L'introduction de P.Pellegrin, dans l'édition G-F, est excellente et facilitera la lecture de ce texte difficile. Je ne reviens pas sur l'histoire du texte, on comprendra, en lisant les pages 6 à 18 de l'introduction, pourquoi il est impossible de résumer *Les Politiques* d'Aristote.

J'indique ici les passages dont la lecture doit être privilégiée :

- livre I : surtout les chapitres 1 à 7 et 12-13
- livre II : chapitres 1 à 6
- livre VII : à partir du chapitre 13
- livre VIII : entier

Le livre I présente la Cité comme la fin de la vie humaine (1,2) puis examine la question de l'esclavage (3 à 7) et celle de la propriété (8 à 11). Les chapitres 12 et 13 comparent les quatre types de personnes qui composent une Cité : hommes, esclaves, femmes et enfants.

Le livre II examine "les avis exprimés par d'autres <qu'Aristote> à propos de la constitution la meilleure" (p.133). Jusqu'au chapitre 6, c'est la pensée platonicienne qui est critiquée, celle de la *République* (1 à 5) puis des *Lois* (6). Les chapitres 7 et 8 concernent deux autres théoriciens, et à partir du chapitre 8 ce sont des constitutions réelles qui sont évaluées : Sparte (9), Crète (10) et Carthage (11). Quelques grands législateurs font l'objet du chapitre 12.

Les livres III à VII (12) reviennent sur la définition de la cité et discutent de la meilleure constitution possible en comparant les divers régimes possibles. C'est à partir de VII,13 qu'on en vient au rôle de l'éducation dans la Cité.

Le livre VII, 13-15 présente les trois façons de devenir "bon", la nature, l'habitude et la raison. VII, 16-17 concerne les soins à donner aux enfants jusqu'à sept ans.

Le livre VIII, au chapitre 1, pose l'éducation comme une affaire publique, puis à partir du chapitre 2 aborde la question des contenus d'enseignement. Le chapitre 4 est consacré à la gymnastique, les chapitres 5 à 7 à la musique.

LES ESSAIS

MONTAIGNE

Les *Essais* comptent trois livres. Le premier, rédigé en 1572-1573, comporte 57 Essais au total. En son centre, les *Essais* 28 et 29 sont consacrés à La Boétie. Juste en amont de ce centre, en un site privilégié donc, les *Essais* 25, 26 et 27 concernent l'éducation.

L'*Essai* 25 est une critique de l'éducation en vigueur à l'époque, faite essentiellement de culture livresque.

L'*Essai* 26, qui nous retiendra principalement, définit positivement ce que devrait être l'éducation.

Les six premiers alinéas constituent un préambule oratoire où Montaigne dit son incompetence à parler d'éducation et les limites des propos qui suivent.

Les § 7 à 9 insistent sur la difficulté de l'entreprise éducative.

Les § 10 à 13 énoncent les caractères d'un précepteur idéal.

Le thème des § 14 à 20 est le thème central de l'éducation montagnienne : apprendre à penser.

Aux § 21 à 37, Montaigne développe l'idée que la meilleure éducation est celle du "commerce des hommes". Il fait l'éloge des voyages, de l'expérience directe. Il résume les principes qui guident sa réflexion sur ce thème dans les § 34 à 37.

Les § 38 à 78 présentent un volet complémentaire du précédent : après l'expérience, les discours. Que dire aux enfants ? Montaigne défend l'idée d'une philosophie adaptée aux jeunes (§41 à 46) mais met en garde contre le verbalisme (§56 à 68). Il conclut en évoquant l'éducation qu'il reçut lui-même et en en dressant le bilan.

L'*Essai 27* revient sur la critique d'une éducation purement livresque.

CINQ MÉMOIRES SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE CONDORCET

Cet ouvrage publié en 1791 est d'une construction très claire.

Le premier *Mémoire* expose pourquoi il faut une instruction publique (pages 61 à 81) puis examine deux questions dites "préalables" : celle de la distinction entre éducation et instruction (pages 82 à 96), celle de l'instruction due aux femmes (pages 96 à 104).

Le deuxième et le troisième *Mémoires* concernent l'instruction qui doit être commune à tous (on dirait sans doute aujourd'hui "enseignement général"). Il s'agit de celle destinée aux enfants dans le deuxième *Mémoire*, de celle destinée aux adultes dans le troisième.

Condorcet propose un cursus en trois degrés. Pour les enfants, le premier degré les prend de 9 à 13 ans (pages 109 à 132), le deuxième de 13 à 17 (pages 132 à 145) et le troisième de 17 à 21 (pages 145 à 151). La fin du deuxième *Mémoire* est consacrée à l'examen des qualités requises des maîtres (pages 151 à 180).

Le troisième *Mémoire* pose les principes d'une formation continue ouverte aux adultes.

Le quatrième *Mémoire* concerne l'enseignement professionnel. Le cinquième porte sur la formation des maîtres.

LA CRISE DE L'ÉDUCATION H.ARENDT - in LA CRISE DE LA CULTURE (pages 223-252)

L'article est composé en quatre parties. La première pose le constat d'une crise de l'éducation, la seconde en avance trois causes, la troisième tire les leçons que donne cette crise à propos de l'essence de l'éducation et la quatrième explique pourquoi cette crise se produit maintenant.

1) LE FAIT DE LA CRISE

L'erreur fondamentale est de vouloir faire jouer un rôle politique à l'éducation en croyant "fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature" (227). Cette illusion très ancienne devient pathos de la nouveauté dans ce pays d'immigration que sont

les États Unis, où l'on s'est emparé des "théories modernes de l'éducation" venues d'Europe. Est en jeu la volonté égalitaire qui aboutit au nivellement.

2) TROIS EXPLICATIONS DE LA CRISE

- l'idée de laisser les enfants se gouverner eux-mêmes : la tyrannie du groupe est plus pesante que l'autorité d'un maître
- l'idée de privilégier la formation pédagogique des maîtres par rapport aux compétences disciplinaires
- l'idée d'apprendre en faisant faire et en jouant.

3) L'ESSENCE DE L'ÉDUCATION

Dans son rapport à la vie (domaine du biologique), l'enfant est en devenir. Dans son rapport au monde, (domaine de la culture) l'enfant est nouveau : il faut ménager lentement son entrée dans le monde. Le rôle de la famille est de le tenir à l'abri dans la sphère privée. L'éducation est donc affaire familiale et privée (237-241).

L'État, en instituant l'école, a créé un lieu transitoire qui n'est ni privé, ni politique, et qui permet "une première entrée dans le monde". L'autorité des maîtres consiste à faire connaître le monde sans encore mettre en contact avec lui, ils ont la responsabilité de la transmission de l'héritage culturel reçu des générations précédentes.

L'essence de l'éducation est donc le *conservatisme* "pris au sens de conservation".

4) LA CRISE DU MONDE MODERNE

Cette crise de l'éducation révèle une crise du monde moderne, qui est crise de l'autorité et de la tradition. Quand le respect du passé allait de soi, éduquer allait aussi de soi. Mais la tradition ne structure plus notre monde. Il faut donc "fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique", il y va du salut du monde.

A - LE STATUT DE L'EDUCATION ENTRE PRIVE ET PUBLIC

I – L'éducation, une affaire politique ?

- I 1 – Montaigne et le scepticisme politique
- I 2 – Condorcet et la méfiance du politique
 - I 21 la limitation de la puissance publique au nom de la vérité (p.82 –96)
 - I 22 la limitation de la puissance publique au nom de la liberté (p. 177-180)
 - I 23 la puissance publique, instrument voué à disparaître (p. 257-262)
- I 3 – Arendt et l'exclusion du politique hors du champ éducatif
 - I 31 l'antinomie éducation-politique (p. 227-228)
 - I 32 le conservatisme éducatif (p. 237-239)
- I 4 – Aristote et l'éducation comme fait politique
 - I 41 l'homme-animal politique (I,2)
 - I 42 la critique du communisme platonicien (II, 2-5)
 - I 43 une affaire privée sous contrôle public (VIII, 1)

II – Quelle distribution des rôles entre Etat et familles ?

- II 1 Arendt et le relais famille-école- monde (p. 242-243)
- II 2 Condorcet et la distinction éduquer-instruire
 - II 21 la préservation des différences sociales (p. 82-84)
 - II 22 le droit naturel des parents (p. 84-85)
 - II 23 le libre jeu des opinions (p. 85-87)

B – LES PRATIQUES EDUCATIVES EN DEBAT

I – Quelle prise en compte de la singularité ?

- I 1 Montaigne et la culture du singulier
- I 2 Condorcet et la "singularité universelle"

II – Plaisir, jeux et discipline

- II 1 Montaigne et le plaisir d'apprendre
- II 2 Arendt et l'éloge de l'autorité
- II 3 Montaigne vs Arendt : culture livresque ou leçon de choses ?

PHILOSOPHIE ET POLITIQUE INTRODUCTION

Ce cours veut comme celui de licence constituer une "approche philosophique du fait éducatif". Son objet est donc d'interroger ce fait, d'en chercher le sens c'est-à-dire à la fois le fondement et la finalité. D'où vient que l'homme ait à être éduqué et en vue de quoi faut-il l'éduquer ?

Nous ne reviendrons pas sur la première partie de la question. Cela a été fait dans le cours de licence et un large consensus se dessine pour accorder que c'est l'indétermination initiale de l'enfant humain qui exige l'apport éducatif. Montaigne le dit clairement : "Les petits des ours, des chiens, montrent leur inclination naturelle; mais les hommes se jetant incontinent en des accoutumances, en des opinions, en des lois, se changent ou se déguisent facilement" (*Essais*² 26, § 9). L'animal est dès sa naissance ce qu'il deviendra, une "inclination naturelle" le détermine à être ceci ou cela. L'homme est en revanche malléable, il devient ce qu'on l'accoutume à être, il est changeant et, selon les "opinions et lois" de son pays, il prend telles ou telles manières.

L'importance de l'activité éducative apparaît aussi à tous puisque c'est cette activité qui, forgeant les hommes de demain, fixe le sort du monde à venir. "La plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble être en cet endroit où il traite de la nourriture et institution des enfants" (*ibid.* § 7). Cette déclaration de Montaigne trouverait l'accord de tous : éduquer est à la fois la chose la plus importante et la chose la plus difficile.

La difficulté principale tient sans doute à l'embarras où l'on se trouve quand il s'agit de fixer une finalité à l'action éducative. Reprenons le problème à nouveaux frais.

Il est difficile de nier qu'éduquer a un impact social. Qu'on le veuille ou non, on éduque en fonction de normes et valeurs qui sont celles d'une société donnée, on a en vue la future insertion sociale de l'enfant. Quand bien même on nourrirait à l'égard de la société un projet réformiste, voire révolutionnaire, on viserait encore un objectif socio-politique en formant l'enfant selon un idéal à réaliser. L'éducation est un fait social dont l'enjeu dépasse largement la sphère de la vie privée.

Pourtant, on renonce difficilement à concevoir la relation éducative comme une relation interindividuelle. L'éducation commence à la naissance et c'est, le plus généralement, d'abord à ses parents que l'enfant a à faire. Le modèle éducatif platonicien qui ôte les enfants aux parents dès la naissance pour les confier aux soins de nourrices fonctionnaires trouve peu de défenseurs. C'est bien le signe qu'on ne se résigne pas à réduire l'éducation à un acte public, qu'on veut lui préserver un caractère privé.

C'est cette tension public-privé qui nous servira de premier fil conducteur. Différentes entrées s'ouvrent à qui veut l'explorer.

Tout d'abord, reprenant les choses là où les laissait le cours de licence, on peut aborder la question par la réflexion sur les instances éducatives : qui doit éduquer ? A qui revient le droit d'éduquer ? Aux parents ? A un gouverneur-précepteur ? A des maîtres fonctionnaires d'État ? D'une réponse à l'autre, on passe d'une conception qui fait de l'éducation une affaire privée à une conception qui en fait une affaire publique. Toutes les réponses mixtes sont bien évidemment possibles, elles ouvrent alors à un questionnement sur le partage des tâches.

² Les citations des *Essais* renverront au paragraphe. Pour chacun des *Essais* concernés, numérotez les paragraphes.

On peut tout aussi bien demander : qui doit être éduqué ? Quel est le sujet de l'éducation ? A qui s'adresse l'éducateur ? On retrouvera la même gamme de réponses, doit-on viser l'individu dans sa singularité ? Le futur citoyen de tel État ? Le futur homme sans autre détermination ? On travaillera à l'épanouissement personnel de l'enfant dans le premier cas, à son adaptation socio-culturelle dans le second, à l'accomplissement de l'universel dans le troisième. Là encore, il ne s'agit que de réponses extrêmement schématiques, tous les compromis sont possibles.

On se gardera de croire qu'il y aurait une stricte correspondance terme à terme entre les trois premières réponses et les trois dernières. Une éducation confiée à l'État ne vise pas nécessairement la réalisation de l'universel en chacun³, pas plus qu'une stricte éducation parentale n'aurait pour nécessaire finalité la réalisation d'un être unique dans sa singularité⁴.

La première partie de ce cours cherchera à comprendre comment les auteurs envisagés abordent cette problématique. Quel statut donnent-ils à l'éducation ? Statut privé ou public ? Statut mixte ?

La seconde partie abordera un problème corollaire du précédent, celui de la corrélation des pratiques aux fins : quand on a déterminé le statut de l'éducation et donc ses fins, comment en déduire des pratiques ? Comment passe-t-on des principes aux actes ? Y-a-t-il consécution nécessaire des uns aux autres ? S'accorder sur des fins, est-ce nécessairement s'accorder sur la manière de les réaliser ? Ou inversement, s'accorder sur des modalités pratiques signifie-t-il qu'on s'accorde sur les principes fondateurs ? La réponse à cette question s'élaborera au fil de l'examen de deux difficultés particulières que rencontrent tous ceux qui se mêlent de penser l'éducation.

La première est celle de la prise en compte de la singularité de l'éduqué : comment l'éducateur traitera-t-il les différences individuelles ? Les négligera-t-il comme inessentiels ou les privilégiera-t-il ?

La seconde concerne l'importance respective qu'il convient d'accorder aux livres et à l'expérience vécue dans l'activité éducative. Faut-il recourir aux deux ou seulement à l'un de ces procédés ?

Sur ces deux questions, nous examinerons les arguments des uns et des autres pour observer le jeu des rapprochements et des prises de distance.

³ Le modèle platonicien le montre

⁴ Le modèle arendtien le montrera

PREMIERE PARTIE

LE STATUT DE L'ÉDUCATION : ENTRE LE PRIVE ET LE PUBLIC

Le cours de licence s'est achevé sur la question des instances éducatives : à qui revient-il d'éduquer ? On a vu Platon, Rousseau, Kant et Alain manifester la même méfiance à l'égard des capacités éducatives des familles; ils n'en tiraient absolument pas les mêmes conclusions, mais s'accordaient à penser que l'éducation présente un enjeu politique. Quel que soit le rôle qu'ils accordaient à l'État, ils considéraient, tous, la question éducative comme une question dépassant largement la sphère privée et concernant l'ensemble de la communauté socio-politique.

Qu'un lien fort unisse éducation et politique ne nous surprenait pas : les faits sont là pour attester l'intérêt que les politiques accordent à l'éducation.

Les quatre auteurs sur lesquels ce nouveau cours s'élabore, abordent la question de façon passablement différente. Aristote, Montaigne, Condorcet et Arendt considèrent l'éducation comme un droit imprescriptible des familles : nous sommes avec eux d'emblée dans un tout autre univers de pensée que l'univers platonicien. Accordant tous un rôle éducatif majeur aux familles, ils n'en font pourtant pas tous une affaire strictement privée.

En circulant dans les textes de ces auteurs, nous chercherons à définir quelle place peut occuper l'éducation entre le privé et le public : éduquer, est-ce une activité privée qui ne concerne que les géniteurs et leur progéniture ? Est-ce une affaire publique qui concerne la cité dans son ensemble ? A qui revient le droit de dire comment éduquer, pour quoi éduquer ? Si les parents et l'État ont la coresponsabilité de cette tâche, comment se répartissent leurs rôles ? Qui doit faire quoi en matière éducative ? Ou encore, en droit qui est Éducateur ?

I- L'ÉDUCATION : UNE AFFAIRE POLITIQUE ?

Poser la question peut surprendre tant est longue la tradition qui répond "oui" à cette demande : de Platon à Rousseau et aux théoriciens modernes de la révolution, toutes les utopies politiques ont accordé un rôle décisif à l'éducation. Arendt en fait le constat, mais pour, tout aussitôt, y voir "une profonde erreur de conception"⁵.

Nous avons vu comment Platon inscrit la question éducative au cœur de sa réflexion politique. Nous verrons bientôt comment Aristote, tout en critiquant vivement son maître, le rejoint pour penser l'éducation comme question politique. Condorcet, avant Arendt mais pour des raisons autres que celles que nous verrons être celles de la philosophe américaine, se méfie d'un traitement politique de la question éducative. Nous examinerons successivement les argumentations de Condorcet, Arendt et Aristote. Mais nous accorderons d'abord un bref moment d'attention à la seule considération d'ordre politique que livre l'*Essai* 26 (en ses paragraphes 27-28).

⁵ *La Crise de l'Éducation*, p. 227

I, 1 Montaigne et le scepticisme politique

Examinons la première phrase du vingt septième paragraphe de l'*Essai* 26.

Le gouverneur devra faire de son élève "un très loyal serviteur de son prince", "très affectionné et très courageux". Cette première consigne laisse penser que l'éducation vise aux yeux de Montaigne la normalisation sociale en vue de la préservation de l'ordre établi. Nul projet réformiste, et encore moins révolutionnaire, chez Montaigne.

Mais notre auteur ajoute immédiatement que le gouverneur doit aussi "refroidir l'envie de s'y attacher <au prince> autrement que par un devoir public". Pascal reprendra la maxime et parlera de "respect d'établissement" à l'égard des Grands⁶. Le respect du prince doit donc être "public", comprenons "visible". C'est une soumission du comportement extérieur que formera le gouverneur. Cette soumission là laisse intacte la liberté intérieure de juger le prince. L'élève ne deviendra pas "un homme gagé et acheté" dont le jugement est, ou bien non libre, ou bien ingrat (fin du § 27). En effet celui qui se soumet corps et âme ne peut qu'être dépendant à moins qu'il ne se révolte et devienne ingrat.

"Il n'est pas nécessaire parce que vous êtes duc que je vous estime, mais il est nécessaire que je vous salue" écrira Pascal⁷, résumant parfaitement la pensée de Montaigne.

En matière politique, Montaigne défend donc le plus parfait conservatisme, non pas par amour de l'ordre en place, mais seulement parce que cet ordre a pour lui l'avantage d'exister et qu'en changer ne nous assurerait pas de plus de justice. "C'est la règle des règles, et générale loi des lois, que chacun observe celle du lieu où il est" déclare Montaigne dans l'*Essai* 23 consacré à la coutume.

Ce conservatisme n'est en fait qu'une conséquence du scepticisme de Montaigne. Il n'est pas dans le pouvoir des hommes de connaître la vérité et la justice, "nous veillons dormants et veillants dormons"⁸. L'incertitude où nous sommes nécessairement de ce qui est bon, juste, vrai, nous contraint d'accepter les coutumes comme elles se présentent. Changer la coutume reviendrait à en instaurer une autre qui ne serait en soi ni pire ni meilleure, alors à quoi bon ?

Qu'espérer alors de l'éducation ? Politiquement et socialement rien d'autre que la conformation à l'ordre public, le respect formel de la coutume, mais individuellement beaucoup plus : la liberté intérieure de celui qui sait qu'il n'y a rien à savoir, la formation d'un esprit libre, capable de n'être pas dupe des coutumes, de s'y soumettre sans y adhérer.

L'éducation est donc pour Montaigne une affaire strictement privée qui concerne l'enfant dans sa dimension personnelle et singulière, bien plus que le membre du corps social. Que l'éducation soit une affaire privée ne signifie pourtant pas que les parents soient les mieux aptes à la délivrer : leur "amour naturelle les attendrit trop et les relâche" (§ 23 de l'*Essai* 26). Les parents trop tendres, incapables de châtier et de soumettre leurs enfants à de rudes exercices, doivent déléguer leur pouvoir éducatif. Montaigne n'envisage pas à un instant que ce soit en faveur d'une autorité politique que s'effectue cette délégation. C'est à un gouverneur qu'il faut confier l'enfant, et de son choix dépend "tout l'effet de son institution"⁹ (§11).

⁶ Voir les *Trois discours sur la condition des Grands*.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Essais* II, 12 Apologie de R. Sebond

⁹ On aura compris que dans la langue de Montaigne "institution" signifie "éducation".

Condorcet que nous étudierons maintenant cultive une certaine forme de scepticisme à l'égard des hommes politiques, mais celui-ci ne prend pas la forme d'un scepticisme généralisé, tout au contraire, il se conjugue à une absolue confiance dans le progrès des connaissances. Ce nouveau contexte philosophique nous conduira à une tout autre position sur la question de l'éducation.

I, 2 Condorcet et la méfiance du politique

Dès le *Premier Mémoire*, Condorcet exprime sa défiance, non pas tant à l'égard de la politique, qu'à l'égard des hommes politiques, de ceux qui détiennent le pouvoir. Le début de ce *Premier Mémoire* expose pourquoi un État républicain doit se doter d'une instruction publique : il s'agit de rendre réelle l'égalité des droits en donnant à chacun la possibilité de juger la valeur de ce qu'on lui dit. "Celui qui ne sait pas lire, et ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir." (page 62). Le savoir doit donc être mis à disposition de tous, et cela implique une instruction pour tous, "la puissance publique doit donc compter au nombre de ses devoirs celui d'assurer, de faciliter, de multiplier les moyens d'acquérir ces connaissances" (page 65). On s'attendrait donc à ce que le promoteur de l'instruction publique voie en cette instruction une affaire politique. Nous allons voir qu'il n'en est rien et comment Condorcet, sans éviter les paradoxes, échappe à la contradiction.

Instruire est un devoir d'État, Condorcet argumente cette thèse minutieusement (pages 61 à 82), mais tout aussitôt introduit des réserves quant à l'extension de ce devoir : la *puissance publique* doit être limitée.

I, 2,1 La limitation de la puissance publique au nom de la vérité.

C'est l'objet des pages 82 à 96 que d'établir que "l'éducation publique <doit être> bornée¹⁰ à la seule instruction" (page 84). Nous verrons plus loin les raisons qui portent Condorcet à distinguer éducation et instruction. Il suffit pour le moment de retenir que l'éducation est un genre dont l'instruction n'est qu'une espèce : "l'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses" (page 85). Éduquer concerne toutes les dimensions de la personne, tant intellectuelles qu'affectives. Instruire ne concerne que la construction des savoirs établis.

C'est d'abord pour préserver le droit naturel des familles à éduquer que Condorcet plaide une limitation de l'éducation publique à la seule instruction, nous y reviendrons. C'est le second argument qui nous intéresse ici, il repose sur une extrême défiance à l'égard du pouvoir.

Cette défiance tient d'abord au manque de lumières des "dépositaires de la puissance publique" (page 91) : les gouvernants ne sont qu'exceptionnellement des savants, or l'instruction donnée doit "se rapprocher du terme des lumières" (*ibid.*) . Comprenons que les sciences enseignées à l'école doivent être au plus près du niveau le plus élevé de connaissances disponibles, seuls les meilleurs savants du temps sont donc habilités à dire ce qui doit être enseigné et comment. Si les pouvoirs publics se mêlaient de fixer les programmes, il s'en suivrait de graves dangers qui sont dramatiquement décrits page 92. Lisons cette page 92 :

¹⁰ Nous soulignons

* lignes 1 à 10, premier "Que serait-ce si..." : imaginons le pouvoir politique refusant de se soumettre aux hommes de sciences et ne se fiant, en matière d'instruction publique, qu'aux préjugés, et parmi eux, aux plus détestables selon Condorcet, les préjugés religieux.

* lignes 11 à 17, deuxième "Que serait-ce si..." : imaginons le pouvoir politique entre les mains d'esprits mercantiles ou illuminés.

* lignes 17 à 21, troisième "Que serait-ce si..." : imaginons le pouvoir politique confisqué par des esclavagistes.

Ces trois hypothèses n'ont rien d'irréaliste aux yeux de Condorcet, les hommes qui détiennent le pouvoir ne sont que des hommes, capables donc de tous les vices humains. Condorcet ira plus loin encore dans l'expression de sa défiance des hommes de pouvoir, quand il dira : "tout pouvoir, de quelque nature qu'il soit, en quelques mains qu'il ait été remis, de quelque manière qu'il ait été conféré, est naturellement ennemi des lumières" (page 261, *Cinquième Mémoire*). Le pessimisme politique¹¹ est ici sans appel, le pouvoir aveugle ceux qui en disposent, cela est énoncé comme une loi n'admettant aucune exception. Dans cette perspective, on comprend les hypothèses alarmistes formulées dans les vingt et une premières lignes du paragraphe que nous lisons.

* lignes 21 à 37 : Les conséquences catastrophiques des scénarii posés en hypothèse sont maintenant déduites sous une forme faussement interrogative. Laisser un gouvernement réglementer l'instruction publique, c'est courir le risque de voir enseigner "des maximes coupables", des opinions changeant selon les intérêts du moment, de voir finalement s'étendre la corruption.

La première rubrique de la page 93 tire la conclusion qui s'impose à Condorcet : le pouvoir public devra être sous le contrôle d'hommes éclairés associés en sociétés savantes. Le *Cinquième Mémoire* développera ce point. Pour le moment, Condorcet explicite une autre conséquence de la mise en garde contre les dérives tyranniques. Il ne suffit pas que les gouvernants s'abstiennent d'intervenir dans les questions d'enseignement, il faut aussi que les enseignants, quand ils ont à exposer les questions politiques, le fassent de façon scientifique et non partisane. L'instruction civique est une partie de l'instruction, les citoyens doivent connaître la constitution qui régit leur vie, mais le risque serait que cette instruction se fasse éducation civique, ce qui signifierait, dans le langage de Condorcet, qu'on viserait à susciter "un aveugle enthousiasme" et qu'on aurait créé "une espèce de religion politique" (page 93). Il faut se défier des croyances officielles, des vérités d'État. Un catéchisme laïc serait tout aussi pernicieux qu'un catéchisme religieux aux yeux de Condorcet, ce n'est pas le contenu des croyances véhiculées qui importe, c'est le fait qu'on véhicule des croyances qui est dommageable. L'examen de la constitution de l'État doit donc être mené selon les critères des sciences et soucieux de vérité. "Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger" (*ibid.*). Instruire sans endoctriner, tel est l'idéal condorcétien.

Cet idéal vaut tout autant pour "l'instruction destinée aux premières années" que pour la formation continuée dont Condorcet défend la mise en place et qui est l'objet du *Troisième Mémoire*. Dans une constitution libre, les lois doivent régir les actions des hommes, non leurs pensées, car une constitution est toujours perfectible, et en sacraliser une c'est s'interdire d'en produire une meilleure.

En suivant le *Premier Mémoire* nous venons de voir que l'État doit être un instrument au service du développement des lumières et certainement pas une fin en soi. La fin de

¹¹ On a vu le pessimisme politique de Montaigne se fonder sur le scepticisme et le refus de l'idée de progrès. On verra bientôt comment celui de Condorcet s'accompagne d'une foi en la science et au progrès.

l'instruction est, pour Condorcet, la vérité; la fin de l'instruction n'est pas politique et c'est pourquoi le pouvoir politique doit se faire discret en la matière. Il faut admettre ce paradoxe que, pour publique qu'elle doive être, l'instruction ne doit finalement pas relever du politique.

Le *Deuxième Mémoire* revient dans ses dernières pages (177-180) sur la nécessaire limitation de la puissance publique. Ce n'est plus cette fois au nom de la vérité qu'est défendue cette thèse, mais au nom de l'autre valeur cardinale du Condorcétisme : la liberté.

I, 2,2 La limitation de la puissance publique au nom de la liberté

Le programme de ce qu'on pourrait appeler la "formation initiale" vient d'être exposé et Condorcet se demande si ce programme est assez respectueux de "l'indépendance nécessaire à la liberté" (page 177). Il distingue trois types d'institutions publiques (pages 177-178) :

- celles qui ont, de droit, le monopole d'une fonction : justice, police, administration. Il serait dangereux pour le corps social que l'État partage ces responsabilités.

- celles qui ont, de fait, le monopole d'une fonction : services de voirie, ponts et chaussées. Rien n'interdirait en principe que des particuliers prennent en charge ces services, mais cela semble matériellement impossible¹².

- celles qui doivent être régies par la concurrence et doivent laisser aux citoyens un libre choix : médecine, instruction. L'État doit veiller à ce que l'ensemble du territoire bénéficie des services de médecins et d'écoles, il doit même fournir de tels services, mais doit laisser à tout particulier qui le souhaite la possibilité d'exercer librement les fonctions sanitaires et d'instruction dans le respect de règles définies par la loi. Les citoyens doivent aussi pouvoir choisir qui les soignera et les instruira. En d'autres termes, Condorcet est favorable au développement d'un secteur privé concurrentiel du secteur public dans le domaine scolaire.

Ce libéralisme peut surprendre de la part de celui qui est devenu le symbole de l'école publique. Il se comprend quand on se souvient qu'aux yeux de Condorcet, la suprême menace est celle de la tyrannie. Seule une logique scolaire concurrentielle permettra d'affirmer : "la liberté n'a point à craindre le danger d'une instruction dirigée d'après les vues politiques des dépositaires du pouvoir" (page 180). On retrouve en cette fin de *Deuxième Mémoire*, les craintes formulées dans le *Premier Mémoire* à l'égard des gouvernants.

Que ce soit au regard du progrès des lumières ou au regard de la sauvegarde de la liberté, le pouvoir public doit rester en retrait en matière d'éducation.

I, 2,3 La puissance publique, un instrument voué à disparaître

Condorcet revient encore sur cette idée au début du *Cinquième Mémoire*, répétant, cette fois à propos de la formation des maîtres qui est l'objet de ce dernier Mémoire, "il y aurait du danger pour la liberté à donner la moindre influence sur ce travail à la puissance publique" (page 257). Enchaînant sur "l'enseignement des sciences morales", notre auteur est catégorique : "il faut délivrer <l'enseignement de la métaphysique, de l'art de raisonner, des différentes branches des sciences politiques> de toutes les chaînes de l'autorité, de tous les liens religieux et politiques" (*ibid.*). Du premier degré d'instruction au plus haut degré, c'est la même exigence qui est à l'œuvre : indépendance de l'enseignement à l'égard de tout pouvoir de quelque ordre qu'il soit. La seule autorité que reconnaît Condorcet est celle de la science et de la raison. Au principe d'une telle

¹² L'avenir a donné tort à Condorcet, qu'on pense par exemple aux sociétés gestionnaires d'autoroutes.

exigence se trouve un positivisme¹³ radical qui postule la puissance de la raison à découvrir la vérité et le progrès continu de cette raison dans son oeuvre de connaissance. Les certitudes scientifiques, celles qui sont fondées sur le raisonnement et l'accord des esprits compétents, ne font l'objet d'aucune critique épistémologique. Condorcet ne peut envisager de douter que le progrès des connaissances ne se poursuive linéairement et ne vienne à bout de toutes les questions difficiles, fussent-elles métaphysiques et morales. Il y a là ce qu'il faut bien appeler une "foi" en la science, surprenante chez cet esprit si soupçonneux à l'égard de toutes les formes de crédulité.

C'est au nom du positivisme que Condorcet peut à la fois plaider pour une instruction publique et pour une discrétion de la puissance publique. En un mouvement inversement proportionnel, les progrès de l'instruction publique doivent répondre à la régression de la puissance publique. Conséquent avec lui-même, Condorcet va jusqu'à affirmer : "la vérité est à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent...plus elle acquiert de force, moins les sociétés ont besoin d'être gouvernées" (pages 261-262). L'État n'est donc qu'un pis aller provisoire, comme instructeur du peuple il vise en fait son propre dépérissement. C'est parce que les hommes ne sont pas instruits, qu'ils ont besoin d'être gouvernés. Mais un peuple éclairé, constitué d'hommes instruits, s'auto-gouvernerait. Les instances politiques ne sont que les moyens très imparfaits, car toujours susceptibles de dégénérescence tyrannique, dont use la science pour se développer à la fois en extension (gagnant de plus en plus d'hommes) et en intention (révélant de plus en plus de vérités).

L'éducation bien comprise, c'est-à-dire l'instruction, ne saurait donc, pour Condorcet, se passer du politique, mais seulement en vue de le dépasser.

Dans sa dimension d'instruction, l'éducation est une affaire publique même si elle doit rester privée dans ses autres dimensions comme nous le verrons plus loin.

La pensée d'Arendt présente plus d'un point commun avec celle de Condorcet. Nous allons y retrouver le même libéralisme, c'est-à-dire le même souci de préserver les libertés individuelles, la même défiance à l'égard des risques de débordement de la puissance publique sur la sphère privée. On ne s'étonnera donc pas d'y voir la question de l'éducation exclue du champ politique. Pourtant l'argumentation arendtienne prend des voies bien différentes de celles qu'empruntait Condorcet.

I,3 Arendt et l'exclusion de l'éducation hors du champ politique.

Nous partirons de l'examen des pages 227 et 228 du texte¹⁴. Arendt y conteste l'idée selon laquelle l'éducation aurait une toute puissance en matière de renouvellement politique.

I, 3,1 L'antinomie éducation-politique

Elle a particulièrement à l'esprit les mouvements totalitaires européens, fascisme, nazisme, stalinisme, qui avaient donné la plus grande attention à l'encadrement de la jeunesse (lignes 12 à 18), voulant "fonder un nouveau monde avec ceux qui sont nouveaux par naissance et par nature" (lignes 3 à 5).

L'erreur (indépendamment de la faute) est de croire qu'on peut commencer un monde nouveau avec des êtres nouveaux. L'argumentation peut être mise en forme de la façon suivante :

¹³ On désigne sous ce nom, les doctrines qui font des vérités issues des sciences expérimentales le modèle de toute vérité et postulent que l'esprit humain est capable d'accéder à la vérité sous la condition de se tenir au contact de l'expérience en renonçant à tout *a priori*. C'est sur ce point que Condorcet s'oppose absolument à Montaigne.

¹⁴ Les références au texte renvoient aux lignes numérotées du paragraphe qui commence page 227 par "le rôle, que de l'antiquité..." et s'achève page 228 par "leurs chances d'innover".

* la vie politique se caractérise par le fait de se "joindre à ses semblables en s'efforçant d'agir par persuasion et en courant le risque d'échouer" (lignes 7 et 8). Autrement dit le politique requiert la similitude, le dialogue, l'argumentation et l'acceptation de la parole de l'autre. Il exclut la violence qui obtient ce qu'elle veut sans consentement de l'autre et nie toute similitude entre lui et moi. C'est dire que la tyrannie sous toutes ses formes est un échec du politique. Là où Condorcet voyait une dérive fatale du politique, Arendt voit la pure et simple disparition du politique.

La vie politique ne peut alors concerner que "ceux qui sont déjà éduqués" (ligne 20), ceux qui ont atteint la capacité de se penser égaux, de reconnaître les autres comme tels. Le renouvellement politique ne peut venir que d'eux à l'issue de négociations.

* Compte tenu de cette définition du politique, la relation éducative est nécessairement apolitique dans la mesure où elle met en présence des êtres dissemblables. Elle ne peut être qu'autoritaire puisque l'adulte a une responsabilité sans réciprocité à l'égard de l'enfant.

* Les utopistes qui pensent réaliser un monde nouveau en forgeant les enfants selon leur idéal, se comportent en tyrans : ils veulent "mettre en place le nouveau comme un fait accompli" (ligne 11). L'éducateur est nécessairement plus ancien que l'éduqué, il trahit le caractère nouveau de l'éduqué en le faisant porteur d'un projet, qui, pour être nouveau aux yeux de l'éducateur, est nécessairement plus ancien que l'éduqué (lignes 35 à 37). L'utopie existe déjà dans la tête de l'éducateur qui, de ce fait, interdit l'innovation à l'éduqué. Éduquer pour un monde nouveau c'est finalement verrouiller toute possibilité d'avenir. Platon est bien sûr, au-delà des totalitarismes modernes, le premier visé par cette analyse.

* Les enfants, en tant que nouveaux venus dans le monde, sont porteurs d'imprévisibilité. Leur nouveauté n'est nouvelle que par rapport au monde déjà-là dans lequel ils arrivent, les éduquer selon un schéma prédéterminé de ce qui sera, c'est nier leur puissance d'innover (ligne 42).

Donner à l'activité éducative une portée politique, c'est donc -aux yeux d'Arendt- dénaturer à la fois l'éducation et la politique. C'est faire acte dictatorial, donc anti-politique, et c'est nier la nouveauté de l'enfant, c'est l'enfermer dans un avenir préformé, ce qui est anti-éducatif. Vouloir concilier éducation et politique s'avère finalement impossible parce que, en leurs projets, ces deux domaines s'excluent : le champ politique concerne des égaux qui innoveront par délibération, concertation; le champ éducatif concerne des dissemblables dont les uns ont autorité sur les autres¹⁵ et dont "l'essence est la natalité" (page 224) c'est-à-dire une radicale nouveauté. Alors que la capacité de commencer est l'effet d'une délibération en politique, elle est un donné absolu en éducation. "Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique" déclare Arendt un peu plus loin (page 250).

Reste alors à comprendre, dans cette optique, quel peut être le rôle de l'éducation: comment peut-elle ne pas se faire politique, ne pas entraver la puissance novatrice des nouveaux venus ? Comment préserver les enfants de la sphère publique où ils n'ont, à strictement parler, pas encore droit de cité ? Qu'est-ce qu'éduquer pour Arendt ?

I, 3,2 Le conservatisme éducatif

L'examen de la partie III de la *Crise de l'éducation* apporte une réponse. Nous analyserons les pages 237-239 (depuis " Une crise de l'éducation..." à "chaque nouvelle génération").

¹⁵ Nous reviendrons plus loin sur la notion d'autorité chez Arendt

Les neuf premières lignes énoncent un truisme : il y a renouvellement perpétuel de la société humaine par l'arrivée de nouveaux venus.

Deux traits caractérisent ces nouveaux venus, nouveauté et devenir. Analysant ce double caractère, Arendt rejoint des considérations classiques qu'elle formule dans ses propres concepts. Il importe de bien saisir le sens de la distinction qu'elle établit entre le monde et la vie.

Le bébé humain est comparable au bébé animal du point de vue du devenir (lignes 19 à 22). Dans l'ordre de la vie i.e dans l'ordre biologique, bébé humain et chaton sont assimilables. Mais l'être humain n'est pas seulement un être biologique, un être "en relation à la vie" comme dit Arendt. Il est aussi "en relation au monde", on parle "d'être-au-monde". Le monde, dans le langage arendtien hérité de Heidegger, est un fait humain, c'est la réalité telle qu'elle se donne à la conscience humaine et telle qu'elle est travaillée par l'homme. Nous existons, tous et toujours, sous ce double rapport qu'on peut dire "rapport à la nature" et "rapport à la culture". En tant qu'être vivant animal, l'enfant doit être objet de soins, il faut lui "assurer sa subsistance" et lui "apprendre à se débrouiller dans la vie" (lignes 29, 30)¹⁶. Là n'est pas l'essentiel de l'éducation. Les parents donnent certes "la vie" à l'enfant, mais on dit aussi qu'ils "le mettent au monde" (lignes 32 à 34), et le véritable objet de l'éducation est cette entrée dans le monde, comprenons dans la réalité humaine, sociale et culturelle.

La fonction éducative implique alors, selon Arendt, une double responsabilité : protéger la vie de l'enfant et assurer la "continuité du monde" (lignes 34 à 36). En effet, le monde n'existe que par l'homme, la vie peut bien se perpétuer du fait du seul instinct, mais la culture (le monde) suppose que chaque génération assume l'héritage des précédentes et entretienne ce legs. Le monde ne subsiste que par la volonté des hommes. Comme un champ autrefois cultivé est vite envahi par une végétation sauvage si on le laisse en friches, de même la culture humaine disparaîtrait vite si une génération cessait d'en prendre soin. Aux parents donc d'éviter à la fois que l'enfant trop vite confronté à la culture ne soit écrasé, et que l'enfant, inculte par définition, ne dévaste son héritage (lignes 39 à 45).

Éduquer c'est donc un travail de conservation, de protection. Ce qui fait dire à Arendt : "le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation" (page 246). Éduquer, c'est transmettre un héritage.

On comprend, dès lors, pourquoi l'éducation est pour Arendt essentiellement une affaire privée¹⁷, une affaire familiale. Le meilleur moyen d'assurer la double protection des enfants et du monde, des menaces qu'ils représentent les uns pour les autres est de les séparer. Élever les enfants loin du monde est alors affaire de prudence; d'où l'éloge de la vie privée, du cocon familial, qu'on trouve dans les pages 239 et suivantes.

L'enfant vient au monde sans être adapté au monde. Ce constat n'a, en soi, rien de neuf, nous l'avons signalé chez Montaigne¹⁸, nous l'avons rencontré chez Rousseau et Kant. Arendt en tire une conséquence bien originale : puisque la politique est "du monde" et non "de la vie" (il n'y a pas d'activité politique chez les animaux), les soins dus à l'enfance sont à exclure du champ politique.

C'est la rupture nature-culture qui commande la prise de position arendtienne. Cette analyse rompt radicalement avec une tradition issue d'Aristote et qui, tout à rebours, inscrivait le politique dans une nature. On saisira mieux l'enjeu du débat en revenant à Aristote et en analysant comment sa pensée du politique l'amène, tout en marquant un

¹⁶ Cf la première étape de l'éducation définie par Kant

¹⁷ Cette conclusion était celle de Montaigne. Les raisons qui y conduisent n'ont strictement rien à voir.

¹⁸ Cf notre introduction page 1.

divorce avec Platon, à faire de l'éducation une chose publique, ce dernier qualificatif étant pris dans un sens fort différent de celui qu'il a chez Condorcet..

I.4 Aristote et l'éducation comme fait politique.

Le texte qui nous est parvenu sous le titre *Les Politiques* s'ouvre sur un éloge de la cité (en grec *polis*). Pour saisir toute la portée de cette ouverture, il faut la restituer à son contexte. Certains Sophistes, tel Thrasymaque, avaient déjà de longue date contestée l'organisation de la cité en niant sa naturalité, en n'y voyant que convention. Plus près d'Aristote, le courant cynique, depuis Antisthène, s'était fait le champion d'un retour à la nature contre les conventions sociales, et plaidait pour un cosmopolitisme précurseur de celui des Stoïciens. L'existence et la valeur de la cité étaient donc l'enjeu d'un vif débat. Aristote s'y inscrit en établissant dès l'abord que c'est par nature que l'homme vit en cité (chapitres 1 et 2 de I).

Ce n'est qu'après avoir compris en quel sens Aristote fait de la cité un fait naturel que nous pourrons examiner les conséquences que cela a pour l'éducation.

I, 4,1 L'homme-animal politique et pensant

* Analyse de *Politiques* I, 2 (8 à 10)¹⁹ (pages 90-91 en GF).

Ce passage est la conclusion d'un raisonnement qui montre comment différentes communautés naturelles s'appellent les unes les autres : plusieurs familles assemblées forment un village, plusieurs villages assemblés forment une cité. C'est donc dans la continuité d'un processus naturel qu'apparaît la cité (et nécessairement la vie politique, terme qui ne signifie rien d'autre que "vie en cité").

La cité est donc d'abord le prolongement naturel du village. C'est la taille qui fait la différence, un village compte moins d'habitants qu'une cité. Mais cette différence quantitative a une conséquence qualitative importante : alors que dans le village la division du travail ne permet que de vivre, ou survivre c'est-à-dire subvenir aux besoins vitaux élémentaires, dans la cité, on mène "une vie heureuse" (ligne 5), on dépasse le niveau de la simple satisfaction des besoins pour accéder au bonheur²⁰. La cité ne fait donc pas que prolonger le village selon une logique quantitative, elle l'achève ou parachève, elle accomplit ce pour quoi il était fait : elle permet à ses membres l'indépendance (l'autarcie) qui est le plus enviable des biens (fin du premier §). En langage aristotélicien, on dira que la cité est "la fin" des communautés naturelles, "fin" au sens terminal du terme puisqu'on ne peut plus rien désirer au-delà²¹, mais surtout "fin" au sens de but ultime suprêmement désirable, la fin étant ce qui donne sens à tout ce qui la précède : c'est en vue de réaliser la cité que les hommes forment d'abord des familles, puis des villages. Une famille isolée ou un village isolé seraient des réalités inachevées, des corps tronqués à qui manque l'essentiel.

Puisque la cité apporte à l'homme tout ce qu'il peut désirer, il faut conclure qu'il est dans la nature de l'homme de vivre en cité, autrement dit d'être "un animal politique" (2ème §). Un homme n'est véritablement un homme que dans une cité, c'est seulement là qu'il peut actualiser toutes ses capacités, réaliser ses potentialités. L'homme

¹⁹ Cette référence se lit "livre 1, chapitre 2, § 8 à 10". Les chiffres arabes entre parenthèses renvoient à ceux qui figurent dans l'édition G-F.

²⁰ Nous verrons dans un instant en quoi consiste ce bonheur

²¹ Aristote ne peut pas concevoir de communauté humaine plus vaste que la cité, l'idée de cosmopolitisme lui est absolument étrangère. Le maître d'Alexandre le Grand n'aspire pas non plus à l'empire.

solitaire est, ou un sous-homme, ou un sur-homme. Le caractère politique appartient à la définition de l'homme. Il n'y a de vie pleinement humaine qu'en cité.

* Pour préciser ce qu'il faut entendre par "vie pleinement humaine", on peut se reporter au livre III, 9 (6 à 15) (pages 234-237 GF). Aristote y revient sur la définition de la cité en précisant ce qu'elle n'est pas. Elle n'est pas une simple unité territoriale (9) qui naîtrait de l'assemblage de deux agglomérations. Elle n'est pas non plus une communauté d'intérêts économiques ou militaires (10). Certes, pour que la cité existe, il faut que ses membres soient réunis en un même lieu et qu'ils pratiquent les échanges (12), mais ce ne sont là que des conditions nécessaires de la cité. Au livre II de la *République*, Socrate analysant la naissance de la cité, s'en tenait à ces conditions et c'est Platon que vise Aristote dans ce passage : parler de cité pour une alliance économique-militaire d'hommes vivant sur un même territoire, c'est manquer l'essentiel, cela ne fait pas encore "une vie heureuse". Vivre ensemble est un moyen, non une fin en soi (14). Aristote dénonce donc ce qui serait à ses yeux un faux sens : le bien vivre que permet la cité n'est pas à comprendre en un sens de confort strictement matériel.

* Pour définir positivement ce "bien vivre", il faut se référer à d'autres traités d'Aristote, particulièrement à l'Éthique à *Nicomache* où le bonheur (autre désignation du bien vivre) est défini comme l'accomplissement de l'activité qui nous est propre. Or le propre de l'homme est de penser, d'user de sa raison pour connaître et comprendre le monde. L'homme heureux est celui, qui étant dégagé des soucis matériels, peut se livrer à l'étude (voir en particulier X, 7). Celui-là est pleinement homme puisqu'il fait ce que seul un homme peut faire.

Une condition essentielle à une telle vie est de disposer de loisir, car celui qui doit travailler pour subvenir à ses besoins organiques n'a pas la disponibilité de se consacrer aux études. Cette existence vouée à l'étude n'est donc réalisable que dans la cité : la division du travail y permet que certains soient totalement délivrés des tâches matérielles. Aristote ne cesse de rappeler qu'une vie vraiment humaine est une "vie de loisir"²². Ainsi, en *Politiques* VIII, 3, une telle vie est dite "principe de tout" (2), et Aristote précise "il vaut mieux choisir la vie de loisir que la vie laborieuse" (3).

Cela ne fait pas problème pour Aristote que ce bonheur contemplatif soit nécessairement réservé à une minorité puisqu'il conçoit sans hésitation qu'il existe des esclaves par nature (*Politiques* I, 4 à 8). La cité existe donc pour que des hommes²³ réalisent leur essence : penser. En ce sens, la cité accomplit la nature pensante de l'homme.

Platon accordait le nom de cité à un groupement d'intérêts, puis cherchait les conditions qui rendraient ce groupement juste et bon (c'est le mouvement de la *République*). Il ne pensait pas ces conditions réalisables, croyant tout au contraire que les choses humaines avaient une propension naturelle à la dégradation. Le travail politique était donc pour lui un travail de ralentissement de la dégénérescence.

Aristote pose, tout à l'inverse, une propension naturelle au bien; "la nature ne fait rien en vain" répète-t-il. L'activité politique est alors l'activité naturelle des hommes qui ont accompli leur être-homme. Sans doute, Aristote admet-il qu'aucune cité n'est jamais parfaite et à l'abri des maladies, famines et troubles de toutes sortes, mais malgré leur

²² Aristote précise aussi partout que le loisir n'est pas l'inactivité, mais une activité qu'on n'entreprend pas en vue d'autre chose qu'elle-même, sans finalité utilitaire

²³ Au strict sens viril et adulte du terme : les femmes, les enfants et les esclaves sont absolument exclus de l'accès au bonheur !

imperfection, les cités engendrent des hommes pleinement humains (pensants) et c'est l'essentiel.

Quel est alors la place de l'éducation et à qui en revient la responsabilité ?

Répondre à cette question n'est pas aisé car Aristote manifeste beaucoup d'embarras et les textes qui nous sont parvenus présentent même parfois des contradictions. Dans les *Politiques*, Aristote défend le plus souvent la thèse d'une subordination de l'éducatif au politique et d'un État éducateur. Dans l'*Éthique à Nicomaque*, l'éducation apparaît beaucoup plus comme une affaire privée.

Un point du moins est certain : Aristote récuse absolument la solution platonicienne de la *République* qui consiste à supprimer la famille et à faire de l'éducation une stricte affaire politique. Le début du livre II des *Politiques* est consacré à cette polémique avec Platon.

I, 4,2 La critique du communisme platonicien

* On se souvient que, posant une identité de nature entre hommes et femmes, Platon proposait un absolu partage des tâches entre les sexes. Pour assurer le maximum d'unité à sa cité idéale, le maître d'Aristote voulait supprimer tout ce qui risquait d'en séparer ou diviser les membres, donc rayait toute notion de lien privé et de propriété privée. Dans la classe des guerriers, hommes et femmes accomplissaient donc exactement les mêmes fonctions, les enfants qui naissaient d'unions décidées par les gouvernants ignoraient qui les avait engendrés...

Aristote conteste d'abord la volonté d'unité absolue de Platon : "si elle avance trop sur la voie de l'unité, une cité n'en sera plus une" (II, 2 (2)). Aristote perçoit très justement que, en détruisant la famille, la cité platonicienne devient une famille. C'est la notion même de cité qui disparaît au terme du processus d'unification. Aristote oublie seulement que cette communauté des femmes ne concerne que la classe des guerriers, et que la multiplicité n'a pas disparu puisque Platon constitue sa cité de trois classes.

Le second grief d'Aristote porte cette fois sur les effets du communisme (II, 3). Alors que Platon pensait éviter toute source de discorde et élargir les sentiments familiaux en supprimant la notion de propriété, Aristote imagine un effet inverse : "le premier enfant venu sera également le fils du premier venu, de sorte que tous les parents négligeront également tous les enfants" (II, 3 (5)). Par ailleurs, l'impiété et l'inceste risquent d'être favorisés (II, 4) puisqu'ignorant qui est son père ou sa mère, on pourra les insulter ou avoir avec eux des relations sexuelles dans l'inconscience du crime. Aristote oublie ici que Platon avait prévu l'objection et élargi les interdits qui concernent les parents biologiques à tous ceux qui sont en âge de l'être.

Au-delà des critiques avancées ici, Aristote a une autre raison de ne pouvoir accepter la solution platonicienne : elle suppose en effet une identité de nature entre hommes et femmes, or cela est inconcevable à ses yeux. Aristote a souvent développé le thème de l'altérité mâle-femelle et de la supériorité du premier sur la seconde. Pour nous en tenir aux *Politiques*, qu'on se réfère à I, 12 : "le mâle est plus apte que la femelle à gouverner" et "dans le cas du mâle et de la femelle ce rapport de subordination existe toujours"²⁴, cela ne mérite pas même examen tant l'évidence est grande !

Aristote ne met donc pas en cause la famille. Revenons alors à la question de savoir si, dans ce contexte, éduquer relève du public ou du privé.

²⁴ Les pages d'Aristote concernant les esclaves et les femmes constituent une perpétuelle source de surprise même pour le lecteur averti (et surtout la lectrice avertie) .

I, 4,3 Une affaire privée sous contrôle public

* "Que donc le législateur doive s'occuper avant tout de l'éducation des jeunes gens, nul ne saurait le contester" (*Politiques* VIII, 1 (1)). Cette formule qui ouvre le livre VIII des *Politiques* semble sans ambiguïté, et les § 3 et 4 de ce premier chapitre explicitent, on ne peut plus clairement, ce principe : "il est nécessaire qu'il y ait une seule et même éducation pour tous et qu'on en prenne soin collectivement et non d'une manière privée...il ne faut pas penser qu'aucun des citoyens s'appartienne à lui-même, mais que tous appartiennent à la cité". Le chapitre s'achève sur l'éloge de Lacédémone en des accents presque platoniciens !

Aristote, défenseur de la famille, serait donc pourtant tenant d'une approche rigoureusement politique de l'éducation. Cela serait parfaitement cohérent avec l'exposé des chapitres 13 à 15 du livre VII qui concerne les conditions de réalisation d'une cité "selon nos vœux" (VII, 4 (1)) : une cité est d'autant plus "vertueuse" que ses citoyens sont "vertueux"²⁵, or on est vertueux par trois moyens, une heureuse nature, l'habitude et la raison (VII, 13 (11)) et l'éducation consiste précisément à acquérir des habitudes et à développer sa raison. Si l'éducation est condition de la cité heureuse (ou vertueuse, cela revient au même), alors la cité doit prendre en charge l'éducation. Aristote précise au chapitre 14 les vraies fins de la vie : le loisir, la paix et les belles actions, dont le labeur, la guerre et les actions utilitaires ne sont que les moyens²⁶, il ajoute : "c'est en vue de tels buts qu'il faut aussi éduquer ceux qui sont encore enfants" (14).

L'éducation a donc, pour Aristote, pour finalité de former des hommes accomplis, des hommes qui réalisent leur définition d'hommes-êtres pensants, et puisque de tels hommes sont par essence politiques (ce qui a été établi plus haut), l'éducation est d'essence politique.

Une remarque de l'Éthique à *Nicomaque* apporte un argument complémentaire en faveur du rôle éducatif de l'État : notant qu'une bonne éducation exige "une vie soumise à une règle intelligente et à un ordre parfait disposant de la force", Aristote ajoute "l'autorité paternelle ne possède ni la force, ni la puissance coercitive alors que la loi, elle, dispose d'un pouvoir contraignant" (1180 a 17-21). Cela ressemble bien à une disqualification de la famille en matière éducative. Non seulement l'État aurait le devoir d'éduquer, mais encore il en aurait seul le pouvoir.

* L'affaire semblerait entendue si Aristote ne contredisait lui-même cette conception.

Tout d'abord il faut noter qu'aux chapitres 7 et 8 du livre VII qui dressent la liste des fonctions à remplir dans la cité, il n'est absolument pas fait mention de la fonction éducative. Curieux "oubli" quand c'est "avant tout" de l'éducation que doit s'occuper le législateur !

Alertés par ce fait curieux, nous pouvons revenir à l'Éthique à *Nicomaque* dont la précédente citation semblait sans appel. La suite de ce passage accumule pourtant sur deux pages les renversements du tout au tout : jusqu'en 1180 a 30, Aristote poursuit sa défense d'une éducation publique et fait encore l'éloge de Lacédémone concluant "la meilleure solution est donc de s'en remettre <en matière d'éducation> à la juste sollicitude de l'autorité publique et d'être capable de le faire". Sur quoi, il enchaîne "Mais si l'autorité publique s'en désintéresse, on estimera que c'est à chaque individu qu'il appartient d'aider ses propres enfants et ses amis à mener une vie vertueuse (ce qui signifie "éduquer")", et Aristote d'affirmer une quinzaine de lignes plus bas : "l'éducation individuelle est supérieure à l'éducation publique...il est tenu un compte plus exact des

²⁵ Rappel : le terme "vertueux" signifie chez les Anciens "excellent", "accompli".

²⁶ Bien vivre (ou être heureux) c'est donc mener une vie de loisir en paix, vie consacré à ce qui est beau sans être utile à savoir penser.

particularités individuelles quand on a affaire à l'éducation privée" (1180 b 7-12). Les familles connaissant les particularités de leurs enfants se voient ici restituée une mission éducative au nom de ce qui ressemble à une pédagogie différenciée avant la lettre.

Ce n'est toutefois pas là le dernier mot de cette étrange page : par un dernier renversement, Aristote précise que la connaissance des particularités ne vaut pas la connaissance de l'universel²⁷. Le meilleur éducateur sera donc celui qui saura reconnaître derrière les cas particuliers des règles générales, qui détectera la régularité dans la diversité. Repérer une régularité, donc une règle, dans la disparité apparente des observations, c'est, au sens propre, légiférer, faire une loi. Le meilleur éducateur sera donc législateur (1180 b 25). Il faut donc se méfier, en matière pédagogique, de ceux qui n'ont qu'une connaissance particulière des enfants, à savoir les parents. Par ce nouveau détour, voici la famille encore une fois récusée comme éducatrice !

* Quel bilan dresser au terme de tant de retournements ?

La volonté d'Aristote est incontestablement d'éviter les positions extrêmes : il récuse absolument le monopole d'État en matière pédagogique que plaidait Platon, mais il récuse tout aussi absolument le fait de laisser aux seuls parents la responsabilité de l'éducation de leurs enfants, l'éducation doit rester une affaire d'État. Ce double refus explique sans doute les apparentes contradictions d'Aristote. Quand il s'en prend à Platon, il donne beaucoup à la famille. Quand il s'en prend aux mœurs de son temps, il donne beaucoup à l'État.

Il faut donc comprendre qu'Aristote cherche une solution médiane qui, tout en préservant le caractère politique de l'acte éducatif, ne prive pas les familles de leur rôle naturel. Puisque la finalité de l'éducation est politique, c'est au législateur à fixer le cadre des études et les programmes. Mais les familles doivent collaborer à la réalisation du projet collectif, elles deviennent des sortes d'organes d'exécution des décisions de l'État en matière éducative, et cela expliquerait l'absence de fonctionnaire spécialisé en cette matière. Si l'éducation est en droit une affaire publique, rien n'interdit, selon Aristote, qu'elle reste en fait une affaire privée : publique en ce qu'elle concerne l'intérêt supérieur de l'État, privée dans son effectuation parce qu'elle concerne alors des enfants particuliers nés de parents particuliers.

* * *

Ayant maintenant à l'esprit les analyses de Condorcet, Arendt et Aristote, nous pouvons faire quelques remarques²⁸.

Nos trois auteurs s'accordent sur ce qu'ils refusent. Ils cultivent la même haine de tous les extrémismes. Quand Aristote et Condorcet dénoncent la tyrannie, ils parlent de la même chose qu'Arendt lorsqu'elle met en garde contre le totalitarisme : c'est la logique du "tout État" qu'ils rejettent. Ils présentent donc trois facettes du libéralisme politique (même si ce terme est anachronique à propos d'Aristote). Implicitement ou explicitement c'est toujours Platon et ses successeurs qui sont visés. Nous avons vu Aristote consacrer plusieurs pages à contester la pensée de son maître. Condorcet lutta avec énergie contre les propositions de Le Peletier et Rabaut Saint-Etienne qui militaient pour un modèle lacédémonien d'éducation et souhaitaient la fondation de "maisons d'éducation" où la totalité de l'existence de l'enfant serait prise en charge par l'État. C'est Rousseau qu'Arendt dénonce nommément (page 227), mais on sait l'influence du platonisme chez ce penseur.

²⁷ C'est un thème qu'Aristote développe souvent. Il n'y a de science, donc de vraie connaissance, que de ce qui est général. Savoir c'est ramener la diversité des observations à l'unité d'une règle.

²⁸ Nous négligerons Montaigne dans la comparaison qui suit, sa position est par trop originale.

Ce commun libéralisme confronte les trois auteurs au même type de problème. Puisque la puissance politique doit être limitée, il faut qu'elle partage sa fonction éducative avec une autre instance, en l'occurrence la famille²⁹. Comment alors arbitrer entre État et familles ? Cette question retiendra bientôt notre attention.

Au-delà de leur communauté de refus, les trois philosophies ici considérées présentent d'importantes divergences.

Ce ne sont pas les mêmes finalités qu'elles confient à l'action éducative. Aristote fixe comme terme à l'éducation, la formation d'un citoyen libéré des contraintes matérielles, apte à mener une vie d'études. Condorcet vise ultimement la formation d'un homme éclairé libéré de tout pouvoir politique, et à moyen terme celle d'un citoyen assez instruit pour porter un jugement critique sur ceux qui le gouvernent. Arendt donne comme fin à l'éducation la protection de l'enfant et sa lente maturation à l'abri de l'agitation politique. Tous trois inscrivent l'enfant à éduquer dans une réalité sociale, aucun ne songe à façonner un solitaire. Mais cette réalité sociale n'est pas la même pour tous.

Aristote ne conçoit pas d'autre vie humaine qu'au sein d'une cité particulière, régie par une constitution particulière. Contemporain de la crise qui verra disparaître le modèle politique de la Cité, Aristote ne songe qu'à en faire l'éloge³⁰. Condorcet situe son idéal à une beaucoup plus vaste échelle, son horizon est le dépassement des constitutions nationales vers un cosmopolitisme qui évoque celui de Kant. C'est dans une tradition culturelle qu'Arendt veut inscrire l'enfant à éduquer, elle est moins soucieuse d'une insertion dans l'ici et maintenant que dans le temps de l'histoire, assurer la continuité de la culture est son premier souci. Condorcet n'ignorait pas cette préoccupation mais ne la mettait pas en avant parce qu'il n'envisageait pas le risque de rupture. Pour lui, l'humanité se développe selon un progrès linéaire et continu, il ne s'agit que d'en faire bénéficier tous les hommes. Arendt vit une époque de crise majeure des valeurs où l'on ne peut plus croire en l'irréversibilité du progrès et où l'on sait que le progrès technico-scientifique n'est pas un gage de progrès moral. L'urgence est alors d'en appeler à une éducation "conservatrice" du patrimoine humain.

A l'arrière plan de ces divergences se profilent des postulats bien différents. L'idéal éducatif aristotélicien suppose qu'on admette la supériorité naturelle de certains hommes destinés à une vie de loisir, donc d'études. Celui de Condorcet n'a de sens que si on admet un progrès continu des lumières et la possibilité de répondre un jour par voie rationnelle à tous les conflits humains. L'idéal arendtien postule qu'on accorde une valeur intrinsèque au passé.

Venons en, après ce rapide aperçu synoptique, à la question commune que rencontrent Aristote, Condorcet et Arendt.

II- QUELLE DISTRIBUTION DES TÂCHES ÉDUCATIVES ENTRE ÉTAT ET FAMILLE ?

Pour les trois auteurs que nous étudions, les familles et l'État ont des droits en matière éducative, même si comme on vient de le voir ils ont été fondés de façons très différentes. La question se pose alors nécessairement de savoir comment, dans les faits, se répartiront les responsabilités.

Nous ne reviendrons pas sur la solution aristotélicienne puisque nous avons été amenés à la préciser par anticipation : chez Aristote, c'est en terme de synergie que

²⁹ Aucun des trois auteurs ne plaide pour un préceptorat privé.

³⁰ Sur cette question, les pages 17-18 de l'introduction de P.Pellegrin dans l'édition G_F sont excellentes.

s'effectue la réponse. Les familles (entendons, le père, seul habilité à décider) doivent collaborer i.e. appliquer les principes éducatifs fixés par le législateur.

Il faut, en revanche, examiner plus précisément comment Condorcet et Arendt articulent privé et public en matière éducative. Nous savons déjà qu'ils limitent, tous les deux, le pouvoir de l'État à un rôle enseignant. Instruire entre dans les fonctions de l'État. Former la sensibilité et le caractère appartient à la famille. Mais Condorcet considère l'instruction comme un devoir pour l'État, Arendt n'y voit qu'un fait acquis.

II.1 Arendt et le relais famille-école-monde

Dans un article qu'elle considérait comme complémentaire de *La crise de l'éducation, Réflexions sur Little Rock*³¹, Arendt affirme : "le droit des parents d'élever leurs enfants comme ils l'entendent est un droit du domaine privé, qui appartient à la sphère de la maison et de la famille". Elle confirme donc les propos déjà examinés, et ajoute : "Avec l'introduction de l'éducation obligatoire, ce droit a été restreint et concurrencé, mais non aboli, par le droit du corps politique de préparer les enfants à accomplir leurs futures tâches de citoyens. Les enjeux de l'État en la matière sont indéniables -comme les droits des parents-."

Il s'agissait dans le contexte de cet article de contester la légitimité de l'obligation de mixité raciale à l'école. Cette obligation légale confronte, en effet, les enfants à des conflits d'adultes qu'ils ne sont pas armés pour affronter. La question de la mixité raciale devrait donc, selon Arendt, relever du seul droit des familles.

Arendt manifeste, on le voit, une extrême intransigeance quant aux droits des familles puisqu'elle va jusqu'à accorder aux parents le droit d'éduquer leurs enfants selon les principes du racisme, et dénie à l'État le droit d'interférer avec des pratiques familiales discriminatoires. C'est au nom de la protection de l'enfance qu'elle adopte cette attitude : l'enfant ne doit jamais devenir l'enjeu d'un conflit d'adultes.

Que revient-il alors à l'État ? La citation précédente évoquant "l'introduction de l'éducation obligatoire" semble admettre comme à regret un rôle quelconque de l'État dans le domaine éducatif. Le texte de la *Crise de l'éducation* est moins limitatif.

Nous examinerons les pages 242-243 concernant l'école, en tant qu'instance éducative publique.

* La fonction de l'école ne fait l'objet d'aucune discussion pour Arendt : "elles <les écoles> ont à enseigner et à faire apprendre" (page 242). D'ailleurs, les seules compétences requises des professeurs consistent à "connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres" (page 243)³². L'école arendtienne est un lieu d'enseignement, et certainement pas un lieu de vie ou d'épanouissement personnel. Les professeurs sont des "passeurs de savoir", Arendt n'attend d'eux qu'une seule chose : qu'ils lèguent à la génération suivante l'héritage qu'ils ont reçu de la précédente pour que perdure "le monde" dont ils sont les responsables.

Nous verrons plus loin les conséquences pédagogiques d'un tel point de vue. Pour le moment, nous pouvons déjà comprendre que l'État en tant qu'il "impose la scolarité" (page 242) n'a pas d'autre rôle que celui d'instruire, de livrer des savoirs constitués, hérités du passé.

³¹ Cet article réagit aux événements survenus dans une petite ville de l'Arkansas au moment où la mixité raciale devint une obligation pour toutes les écoles des USA.

³² A ce propos, voir aussi la deuxième origine de la crise de l'éducation, page 234.

* L'école prend alors le statut d'un lieu intermédiaire, d'une sorte de sas entre la vie privée et le monde public. "C'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde", l'école est "l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde" (page 242). Toujours soucieuse de protéger l'enfant d'un monde qui lui est étranger, Arendt précise : "on doit l'y introduire petit à petit" (*ibid.*). L'école arendtienne sera donc un lieu protégé d'où les bruits du monde seront absents. On songe aux arguments d'Alain souhaitant des hauts murs pour séparer l'école de la réalité sociale.

L'école n'est plus ce lieu obscur propice à la maturation qu'est la famille, elle n'est pas encore dans la pleine clarté de la sphère publique, elle est un lieu où on parle du monde sans mettre en contact avec lui.

* Cela a pour conséquence qu'à l'école, aucune critique affichée du monde ne sera autorisée. Quoi que pensent les professeurs, "même si secrètement ou ouvertement ils souhaitent <le monde> différent de ce qu'il est" (*ibid.*), ils sont "représentants du monde". Toute prise de position politique, morale ou religieuse par un professeur devant ses élèves est donc absolument scandaleuse aux yeux d'Arendt.

On ne peut manquer de s'interroger sur la validité de telles analyses.

D'abord, pour avoir quelque chance d'être tenable, une telle attitude supposerait que tous les enfants disposent d'une famille capable de leur offrir la sécurité d'un foyer stable, et que hors de l'école ils retrouvent un lieu pour vivre. Cela est loin d'être la réalité, et l'école est bien souvent contrainte de se faire lieu de vie parce que, pour certains enfants, aucun asile n'existe hors d'elle. Le professeur se fait éducateur quand les parents ont démissionné ou, plus radicalement, n'existent pas.

Ensuite, peut-on sérieusement fermer l'école aux bruits du monde ? Cela était sans doute possible à l'époque des déplacements à pieds ou à cheval, mais à l'heure d'Internet, on voit mal comment tenir un enfant ignorant des conflits qui agitent le monde.

Enfin, est-il souhaitable d'adopter une attitude à ce point protectrice de l'enfance ? Il est certainement choquant de voir des adultes régler leurs conflits par enfants interposés, il est parfaitement ridicule de laisser de jeunes enfants répéter des slogans dont ils ne saisissent pas la portée, mais forme-t-on vraiment l'esprit critique, la capacité d'innover, en "transmettant" une culture érigée en objet sacré ? Nous verrons Montaigne plaider pour une éducation par le contact direct des réalités et l'expérience, et nous aurons alors l'occasion d'évaluer les méthodes éducatives.

Revenons pour l'instant à la question qui nous retient. La collaboration qu'Aristote souhaitait entre État et famille passait par une distribution des rôles : à l'un la détermination des principes, à l'autre l'application des principes. La collaboration que veut Arendt est d'un autre ordre, elle distribue les rôles selon la chronologie : à l'État de prendre le relais de la famille pour introduire progressivement l'enfant dans le monde public.

Cette solution prend acte du fait de la scolarité obligatoire, elle lui donne certes un sens, mais ce sens est *a posteriori* : les choses étant ce qu'elles sont, on peut en faire un bon usage, semble penser Arendt. C'est chez Condorcet que nous trouverons une légitimation *a priori* de la fonction enseignante de l'État. Bien avant l'institution d'une scolarité obligatoire, ce dernier en pose les fondements³³ et argumente une distribution des tâches éducatives entre l'État et la famille.

³³ Seulement les "fondements" car Condorcet estime que l'État ne doit pas contraindre des parents à scolariser leur enfant. Le souci de la liberté individuelle va chez Condorcet jusqu'à lui faire admettre la liberté de rester ignorant !

II.2 Condorcet et la distinction éduquer-instruire

Il nous faut revenir aux pages 82 et suivantes du *Premier Mémoire*, pages dans lesquelles Condorcet traite ce qu'il juge être "une question préliminaire". Il y établit la distinction entre éducation et instruction déjà évoquée, et explique pourquoi le devoir de l'État ne concerne que la seconde. A une instruction publique, commune à tous les citoyens, doivent répondre des éducations diversifiées laissées aux bons soins des familles. Trois arguments sont successivement convoqués. Nous les examinerons.

II, 2,1 La préservation des différences sociales (pages 82-84)

Ce premier argument est certainement le plus surprenant. Condorcet prend acte de la disparition de l'esclavage antique, or c'est la présence d'esclaves qui permettait aux Anciens (pensons à Aristote) de plaider pour une identique éducation de tous les citoyens. Les citoyens pouvaient être égaux entre eux et devant l'éducation puisque des esclaves "exerçaient les travaux de la société" (page 82).

Condorcet se réjouit bien sûr du progrès de l'égalité que représente la fin de l'esclavage, mais n'hésite pas à écrire : "Parmi nous, les emplois pénibles de la société sont confiés à des hommes libres qui, *obligés de travailler* pour satisfaire leurs besoins, ont cependant les mêmes droits, et sont les égaux de *ceux que leur fortune en a dispensés*³⁴" (page 83). Tout le paragraphe qui suit cette phrase serait à citer, Condorcet ne recule pas devant l'idée d'admettre, non certes des inégalités de droits, mais des inégalités de fait, dues à la naissance. Certains enfants sont "destinés" par leur seule appartenance familiale à de dures occupations et leur famille a tôt besoin du produit de leur travail. Ils ne sauraient donc recevoir la même éducation que ceux qui sont voués à "des professions plus lucratives" qui exigent une "éducation étendue", et encore moins que ceux que la naissance a dotés d'une fortune qui les épargne de travailler !

On peut s'étonner que Condorcet ne voie pas que l'égalité des droits n'est qu'un vain mot quand elle s'accompagne d'une pareille inégalité de fait. Peut-on en effet parler de droits civiques si ne les accompagnent pas de droits sociaux³⁵ ?

C'était pour éviter le verbalisme que Condorcet plaidait plus haut l'institution d'une instruction publique (page 61). Mais Condorcet ne parvient pas à douter d'une "destination" des enfants, déterminée par leur naissance. L'égalité et la liberté qui sont à ses yeux des valeurs, sont l'égalité et la liberté politiques, celles des citoyens, non celles des travailleurs. Ce sont elles que l'instruction publique doit rendre réelles. En 1791 (date de rédaction des *Cinq Mémoires*), l'idée de droits sociaux et de résorption des inégalités sociales n'a pas fait son chemin.

Dans ce contexte, on comprend (sans nécessairement approuver) pourquoi il revient aux familles d'éduquer : c'est par là qu'elles imposeront les marques particulières et distinctives propres à adapter l'enfant à sa future fonction sociale.

II, 2,2 Le droit naturel des parents (pages 84-85)

Le deuxième argument surprend moins, il est classique et repose sur l'idée d'un droit imprescriptible, car naturel, des parents à éduquer leurs enfants. Le devoir de l'État est de faire que rien ne vienne entraver l'exercice de ce droit.

³⁴ C'est nous qui mettons en italique

³⁵ Les droits politiques sont des "droits de" (parler, penser, voter...), ce sont des droits-libertés. Les droits sociaux sont des "droits à" (un travail, des loisirs...), ce sont des droits-créances

Le couple notionnel nature/artifice structure l'argument dont le présupposé est que la nature crée un droit, le lien génétique est pensé comme le premier lien social, de l'un à l'autre aucune rupture ne doit donc être introduite. Ceux qui, tels Platon et plus tard Le Peletier, refusent aux parents l'exercice de droit de leur prérogative naturelle, visent "un bonheur de *convention*" et "des vertus *factices*" (page 85). C'est l'artificialité d'une éducation commune et nationale qui est condamnable pour Condorcet, elle autonomise la vie sociale au regard des normes naturelles; là est son tort.

II, 2,3 Le libre jeu des opinions (pages 85-87)

Le troisième argument est plus original. On l'a vu, Condorcet "croit" en la science et pense les hommes capables d'accéder à la vérité, mais le chemin est long, qui y conduit, et là où manque encore un savoir certain, les opinions se multiplient. Il faut entendre "opinion" au sens classique c'est-à-dire au sens d'un jugement porté sans argumentation rationnelle, et qui peut s'avérer vrai ou faux. L'opinion est un avis non pensé. Il est fatal que les opinions se contredisent puisqu'elles ne peuvent apporter de preuve décisive de ce qu'elles avancent.

Si l'État se mêlait d'éduquer, il forgerait les mêmes opinions chez tous et tous seraient prisonniers d'idées reçues d'autant "plus difficiles à rompre" que leurs victimes ne sauraient pas avoir été endoctrinées³⁶. Il est vrai que l'éducation familiale transmet, elle aussi, des opinions, mais ce ne sont pas les mêmes pour tous. Chaque famille lègue à ses enfants un système de croyances particulier. Dès lors, il est impossible à quiconque de prendre pour la vérité ce qui est objet de querelles. Optimiste, Condorcet juge que "la vanité de rejeter <les opinions> l'emporte souvent sur celle de ne pas changer" (page 86). C'est donc la seule pluralité des opinions qui peut nous protéger des opinions : plurielles, elles s'affichent comme incertaines et ouvrent la porte au doute.

Enfin, à supposer même que toutes les familles transmettent les mêmes préjugés, il est dans la logique des opinions de se diviser et tôt ou tard surgiraient les conflits d'opinions qui nous ramèneraient à la situation précédente.

A l'État de transmettre la vérité par voie d'instruction, aux familles de véhiculer les opinions par voie d'éducation. La première viendra nécessairement à bout des secondes, et d'autant plus facilement que les secondes seront plus divisées, car "aujourd'hui ...les lumières croissant sans cesse ne permettent plus à l'erreur de se flatter d'un empire éternel" (page 86). L'enthousiasme de Condorcet peut sembler assez naïf à deux siècles de distance : il n'est pas sûr qu'une instruction puisse jamais être absolument dégagée de toute croyance, il n'est pas sûr que la division des opinions conduise à faire douter des siennes propres. Le rationalisme de Condorcet est un rationalisme conquérant qui n'a pas eu à affronter les penseurs du soupçon³⁷.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Si on voulait situer nos auteurs sur un axe orienté dont Platon marquerait une des extrémités, celle de la totale absorption de l'éducation dans le champ politique, on trouverait :

³⁶ Les théoriciens d'une éducation nationale n'ignorent pas ce danger et ont la prudence d'imaginer un État dirigé par des Sages, c'est la thèse platonicienne des philosophes-rois.

³⁷ On désigne ainsi Marx, Nietzsche et Freud, qui, chacun à sa façon, ont mis en crise les certitudes de la philosophie classique en repérant les forces souterraines qui déterminent les systèmes de croyances.

- à l'extrême opposé, Montaigne qui n'accepte aucune fonction politique pour l'éducation
- puis Arendt qui ne lui en accorde pas plus, mais concède une intervention de l'État en la matière, intervention "à côté de " et "après" celle de la famille
- ensuite Condorcet qui confie une tâche strictement limitée, mais néanmoins importante à l'État
- enfin, au plus près de son maître mais pourtant à une certaine distance, Aristote qui subordonne l'éducation à la politique tout en accordant une fonction à la famille.

Mais la linéarité peut être trompeuse, elle masque le jeu subtil des rapprochements (parfois inattendus) et des divergences.

Derrière ces quatre positions sont à l'œuvre quatre logiques, quatre visions du monde, quatre options politiques.

Pour les conceptions du politique, on peut opposer deux par deux Aristote et Arendt à Montaigne et Condorcet : à l'optimisme politique des premiers répond le pessimisme des seconds.

Pour Aristote comme pour Arendt, la vie politique est la forme la plus élevée de l'existence humaine, l'homme y accomplit sa vertu propre. C'est pourquoi en sont exclus les esclaves, femmes et enfants pour Aristote, les seuls enfants pour Arendt.

Pour Montaigne comme pour Condorcet, la vie politique est un moindre mal. Les hommes encore ignorants selon Condorcet, nécessairement ignorants selon Montaigne, doivent être gouvernés et se plier aux opinions et coutumes dans l'ignorance (provisoire ou non) de la vérité.

Ces deux couples d'auteurs se défont si on considère maintenant les conceptions de la liberté et du savoir qui les divisent.

Arendt et Condorcet se retrouvent côte à côte pour défendre un strict libéralisme en matière de vie privée, d'où leur commune défense du droit des familles contre tout risque d'empiétement de la puissance publique.

Contre eux, seul Aristote ne conçoit pas de liberté individuelle hors de la vie politique. Pour Montaigne, la seule liberté désirable est la liberté intérieure, celle du jugement.

Quant au savoir, tous en font certes une valeur (seraient-ils philosophes sinon ?) sans lui accorder le même statut :

Pour Aristote, les hommes naissent pour savoir et la vertu qui s'accomplit dans la cité est celle d'un être pensant et connaissant. Le monde est connaissable, le rôle de l'homme est de le connaître. Condorcet ne serait guère éloigné de cette idée, une vie humaine prend son sens de son inscription dans le progrès des lumières. C'est la connaissance du patrimoine humain, l'accès à la culture, qui signe une vie pleine.

C'est Montaigne qui se désolidarise ici, lui non plus ne conçoit pas une vie sans l'étude et le savoir. Mais ce savoir est à tout jamais lacunaire, relatif et finalement savoir d'un non savoir.

Que conclure ?

Pas plus que le cours de licence, ce cours ne s'autorisera à porter un jugement définitif. "La fonction de penser ne se délègue pas" disait Alain. Ces remarques n'ont visé qu'à mettre la pensée en branle, à mettre en garde contre les simplifications hâtives et confortables. Répondre à la question "l'éducation est-elle une affaire politique ?" par un "oui" ou par un "non" est sans intérêt, encore faut-il savoir pourquoi on dit "oui" ou "non" ou encore "partiellement". L'essentiel est de percevoir les enjeux d'une réponse. On a tenté de montrer certains de ces enjeux (conceptions du savoir, du droit, du progrès, de la liberté...).

Le cours se prolongera par l'examen de questions plus immédiatement pratiques. Comment éduquer ? Quel sort réserver aux singularités individuelles ? Quelle place faire à l'expérience vécue, quelle place aux livres ?

DEUXIÈME PARTIE

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN DÉBAT

La première partie du cours s'est centrée sur la question des instances éducatives. Les questions qui nous ont retenus demandaient : A qui revient le devoir et le droit d'éduquer ? Quelle distribution des tâches faut-il instaurer entre les familles, l'école, l'État ?

L'introduction du cours annonçait la possibilité d'aborder le même champ problématique par une autre entrée. C'est elle qui nous retiendra maintenant. Nous examinerons donc des questions complémentaires des précédentes, centrées cette fois sur le sujet de l'éducation.

Il est bien évident que l'éducation met en relation un éducateur et un éduqué; après nous être interrogés sur l'éducateur, nous nous interrogerons sur l'éduqué : A qui s'adresse l'éducation ? Quel est le sujet visé par l'action éducative ? Ces questions sont faussement simplistes. L'éducation s'adresse bien sûr à l'enfant pour le conduire à l'état d'adulte. Il y a toutefois plusieurs façons d'entendre cette fausse évidence.

On peut considérer l'enfant en tant qu'être particulier, inscrit dans un contexte particulier parce que né de tel père et telle mère, dans tel milieu et présentant tel ou tel trait de caractère. C'est le sujet incarné dans une histoire singulière qui est ici visé par l'éducation. Les sciences humaines (psychologie, sociologie, économie, histoire) aideront alors l'éducateur dans sa tâche en lui livrant le maximum d'informations nécessaires à la compréhension de cet enfant-ci qui n'est pas cet enfant-là. L'éducateur aura à s'adapter à la diversité et c'est l'objet de la pédagogie que de proposer des démarches appropriées aux particularités de chacun. L'éducateur-pédagogue répond donc à cette première conception de l'enfant.

Tout à l'opposé, on peut estimer qu'en deçà des évidentes différences qui distinguent les enfants les uns des autres, c'est au sujet humain qu'il faut s'adresser, à ce sujet qui, parce qu'il est avant tout humain, est le même en chacun. Au lieu de s'attacher au respect des particularités, on s'efforcera alors de les gommer pour ne considérer que cette *chose* commune qui fait de l'enfant un être éduicable. On minimisera alors l'importance des connaissances apportées par les sciences humaines et on préférera la didactique à la pédagogie puisque le contenu de l'éducation comptera avant tout. L'éducateur se dira d'ailleurs ici plutôt instituteur au sens étymologique puisque son projet sera d'instituer l'homme en l'enfant.

Nous venons d'esquisser deux réponses extrêmes. Comme toujours, toutes les positions intermédiaires et nuancées sont possibles. Il ne s'agissait pour le moment que d'établir l'effectivité de la question qui nous retiendra en premier lieu dans cette seconde partie.

Montaigne viendra illustrer l'option singularisante, celle dont se veulent héritières toutes les pédagogies de l'épanouissement personnel. Condorcet illustrera

symétriquement l'option universalisante, celle dont se réclament encore les défenseurs de l'instruction publique.

I – QUELLE PRISE EN COMPTE DE LA SINGULARITE ?

Le parcours effectué au fil des textes depuis le début du cours de licence a jusqu'à présent toujours considéré le fait éducatif précisément comme *un fait*, c'est-à-dire comme une réalité née d'une pratique certes difficile, mais toujours possible. L'éducabilité est même apparue comme le caractère essentiel de l'enfant humain, et l'éducation comme le fait humain fondamental.

Trois des auteurs que nous considérons maintenant voudraient nous inviter à nuancer le propos : Aristote, Montaigne et Condorcet évoquent, chacun à leur manière, le cas limite d'enfants rebelles à l'influence éducative.

Aristote dit sans ambages qu'il faut qu'une "loi interdise de nourrir un enfant difforme" (VII, 16 <15>). En une boutade qui n'est qu'à moitié ironique, Montaigne avoue que face à l'élève récalcitrant, il ne "trouve autre remède, sinon que de bonne heure son gouverneur l'étrangle, s'il est sans témoin ou qu'on le mette pâtissier dans quelque bonne ville, fût-il fils de duc" (I, 26 § 42). Condorcet, plus explicite, affirme que "tous les individus ne naissent pas avec des facultés égales" (p. 76) et précise qu'il convient d'instruire uniquement selon les possibilités sans chercher à compenser ces inégalités naturelles et sociales. Nous sommes bien loin des propos d'Alain (cf. surtout le Propos XXIV) !

Nous ne discuterons pas ces thèses ségrégationnistes déjà contestées dans le cours de licence en commentant Alain. Elles ne sont ici mentionnées que pour introduire la question du sort qu'il convient de réserver aux différences individuelles en matière éducative. Sans aller jusqu'à supposer une différence telle qu'elle rende l'éducation impossible, comme le font les auteurs précités, on ne peut nier la singularité de chaque être. Quel que soit le projet éducatif adopté, c'est toujours à des individus singuliers, au double sens de "originaux" et "uniques", donc ni "communs" ni "en série", qu'il a à faire. Les éduqués présentent des différences : faut-il valoriser ces différences ? Faut-il au contraire les réduire ?

Nous ne retiendrons, sur ce thème, que les considérations de Montaigne, dont on peut dire qu'il se présente comme le champion de la singularité, et de Condorcet dont les paradoxes sur ce point ne sont pas sans intérêt.

I-1 Montaigne et la culture du singulier

Le texte de Montaigne que nous considérons, ce chapitre 26 du premier livre des *Essais*, porte dans sa forme même le souci de la singularité, puisqu'il s'agit d'une lettre adressée à un destinataire précis, Diane de Foix. Montaigne n'écrit pas sur l'éducation en général pour un lecteur indéterminé, il parle à une femme qui sera bientôt mère (§ 7), de l'enfant dont elle aura soin. Cet écrit de circonstances se démarque donc d'emblée de tous les textes que nous examinons par ailleurs.

L'auteur insiste d'autre part d'entrée de jeu sur la particularité du point de vue qu'il va défendre, ce sont "<ses> humeurs et opinions" –insiste-t-il- qu'il livrera (§ 6). Aucune prétention à énoncer une vérité universelle n'effleure Montaigne. Tout au contraire le

"moi-même" qui dit s'exprimer en cet écrit pourrait bien être "par aventure autre demain" si un nouvel apprentissage venait le modifier (§ 6). Loin de prétendre conduire autrui à son point de vue, Montaigne n'est pas même assuré que ce point de vue sera encore le sien demain ! Sans doute ne faut-il pas prendre tout à fait à la lettre cette déclaration de scepticisme, une conviction sincère s'exprime dans cet écrit, il faut en revanche y voir un authentique antidogmatisme, un véritable refus de toute normalisation de la pensée. "Il n'y a que les fols certains et résolus" (§ 17).

Écrit destiné à une personne singulière par une personne singulière, ce chapitre 26 est bien sous le signe du singulier. Son contenu confirme ce que sa forme indique déjà.

Le premier principe que Montaigne fixe au gouverneur est de "s'accommoder" à l'enfant dont il a la charge et de renoncer à l'usage qui consiste à "régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes (nous parlerions de "profils pédagogiques différents") en leur assénant une seule et "même leçon" (§ 13).

"S'accommoder" à l'enfant ! Les Modernes préféreraient dire "s'adapter". Cesser de "régenter" la diversité de façon uniforme ! Les Modernes diraient plus volontiers "en finir avec l'enseignement magistral". C'est très exactement l'esprit de la pédagogie différenciée que défend ici Montaigne. Ce qui est néfaste dans les collèges que dénonce Montaigne, c'est –dit-il– qu'on y met l'élève au travail "à la mode des autres" (§ 45). Montaigne pousse à la limite ce principe de différenciation en défendant le préceptorat privé qui fera de ce nous appelons une "pédagogie différenciée" une pédagogie singularisée.

On notera toute la différence qui sépare le préceptorat conçu par Rousseau de celui dont parle Montaigne. Quand Rousseau donnait au gouverneur un seul élève, Émile, cet élève n'était pas un enfant singulier, si ce n'est au sens quantitatif du terme. Émile est l'archétype de l'enfant, l'enfant abstrait dont on ne considère aucune des déterminations réelles. Émile est sans parents, donc sans appartenance sociale, sans lieu, sans penchants autres que ceux de la simple nature. Émile est l'enfant universel. L'enfant de Diane de Foix auquel songe Montaigne est le plus singularisé qui soit, il est (ou "sera" puisqu'il est à naître) comte de Gurson, inscrit dans une famille, un lignage, une contrée...il est incomparable, unique non seulement au sens quantitatif, mais aussi qualitatif.

La première partie de ce cours avait souligné le caractère privé de l'éducation montagnienne, sa totale indépendance à l'égard de tout projet politique. Le type de rapport pédagogique mis en valeur par l'auteur des *Essais* est en parfaite cohérence avec ce désengagement politique. Le face à face pédagogique répond à l'abstentionnisme politique, il y a là une autre distance immense entre Montaigne et Rousseau. Chez le premier, le préceptorat renvoie à un silence politique, chez le second il renvoie à un projet de part en part politique. Derrière une même façade, celle du préceptorat, se cachent deux réalités opposées.

Mais Montaigne présente surtout la position la plus distante qu'on puisse imaginer par rapport à Platon : sans autre effet politique qu'un respect de convenance du pouvoir en place, son éducation ne vise pas à former un homme générique, mais l'individu le plus singularisé qu'il soit possible. Là où Platon rêvait de façonner un guerrier ou un gouvernant, exemplaire indiscernable de tous les guerriers et gouvernants, représentant d'un genre sans aucune singularité, Montaigne ne songe qu'à permettre l'épanouissement d'un être unique donc original.

I-2 Condorcet et la singularité universelle

On pourrait imaginer que c'est la seule absence de projet collectif qui explique la valorisation de la singularité qu'on vient de rencontrer chez Montaigne. Nous allons voir qu'il n'en est rien en nous tournant vers Condorcet.

Pour ce dernier, l'instruction doit servir des intérêts clairement supra-individuels, c'est à l'accomplissement de l'humanité que doit travailler l'école qu'il appelle de ses vœux. C'est pourquoi, on l'a vu, les particularismes sont exclus de l'école et renvoyés à la famille. L'élève doit, dans ce contexte, renoncer à toute marque distinctive et c'est en parfaite conformité à Condorcet que ses héritiers actuels sont ainsi les plus farouches opposants à l'autorisation du port du voile islamique en classe. Pour reprendre la distinction classique, alors que l'éducation est particularisante, l'instruction doit ouvrir à l'universel puisque la vérité est la même pour tous. Le plaidoyer de Condorcet pour l'instruction des filles est à comprendre sous cet éclairage : aucune discrimination *a priori* n'est tolérable, pas plus celle qui donne des privilèges du fait de la naissance dans telle ou telle catégorie sociale, que celle qui en donne au nom de l'appartenance à un sexe. C'est le même souci d'égalité des droits qui conduit encore Condorcet à refuser les filières à l'école.

Ce souci d'égalité qui fait tenir pour inexistantes les différences de fait au nom de la visée de l'universel, ne doit pourtant pas laisser penser que Condorcet serait ennemi de la singularisation, loin de là ! C'est même au nom de l'individualisation la plus totale que Condorcet refuse la prise en compte des particularismes !

Pour comprendre ce paradoxe, il faut se souvenir que les *Cinq Mémoires* furent écrits dans un contexte extrêmement polémique. Le débat était en effet alors vif entre les tenants de l'Instruction Publique dont Condorcet est le meilleur représentant, et les tenants de l'Éducation Nationale, tels Lepeletier de Saint-Fargeau ou Rabaut Saint-Etienne. Ces derniers se proposaient de gommer toutes les différences individuelles héritées de l'ancien régime en ouvrant des institutions où tous les enfants "sous la sainte loi de l'égalité, recevraient mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins". Leur idéal était Sparte et son régime unanimiste. Ils pensaient construire une société unie en façonnant dans un moule unique tous ceux qui la composeraient, c'est ce que manifeste clairement la quadruple répétition de "même" dans la citation précédente. Ce projet, à l'image de celui de Platon, passait nécessairement par l'éradication de toute différence singularisante et, plaidant pour une Éducation Nationale, il plaidait pour une prise en charge collective –ce qu'indique l'adjectif "nationale"- et complète –ce qu'indique le substantif "éducation"- des enfants.

Condorcet récuse tout à la fois les deux termes de cette locution. On a vu précédemment la critique qu'il fait d'une école qui viserait l'éducation et pourquoi il y substitue l'instruction. Quant à l'adjectif "nationale" il contient une connotation unanimiste qu'il désavoue tout autant : l'école doit être, à ses yeux, ouverte à tous, "publique" donc, mais devant être un instrument du savoir, elle ne saurait être l'instrument d'un quelconque projet politique, et cela aussi a été examiné précédemment.

Condorcet a donc toujours combattu l'égalitarisme de Lepeletier ou Rabaut Saint-Etienne. Loin d'aspirer à l'indifférenciation des conditions, il ne veut qu'un monde où toute "volonté <sera> indépendante de la raison d'autrui" et où il n'y aura "d'autre supériorité que celle des talents, d'autre autorité que celle de la raison, d'autre grandeur que celle des actions" (*Cinquième Mémoire*, p. 273).

C'est alors sur deux fronts que combat Condorcet, ainsi que l'expose très clairement C.Kintzler dans l'ouvrage qu'elle consacre à notre auteur³⁸. Il refuse à la fois un inégalitarisme de principe qui discrimine les hommes par leur naissance, et un égalitarisme de principe qui confond égalité de droit et égalité de fait. Entre les deux, il plaide pour une absolue égalité des droits qui donnerait, pense-t-il, à chacun les mêmes chances, les différences ne réapparaissant qu'en fonction de "talents" qu'il suppose inégaux. Une image lui sert d'argument : "dans le système du monde, les astres soumis par une loi *commune* à une dépendance réciproque se meuvent chacun dans une orbite

³⁸ C.Kintzler, *Condorcet*, 1984, Folio : voir pages 266 sq

différente" (p 81). Ainsi devrait-il en aller selon lui dans le système de l'instruction; offrir des conditions d'instruction identique, ou commune, à tous suffirait à départager les meilleurs, à faire reconnaître "les talents naturels" (p 255), à faire émerger les différences. Le sujet de l'instruction est ici le sujet juridique, non pas Pierre ou Paul, mais un esprit qui a droit aux lumières. Qu'un tel sujet soit abstrait, qu'on ne puisse pas dans le réel isoler le sujet épistémique de sa personnalité sociale et psychologique, n'est pas envisagé par Condorcet. C'est ce sujet universel qu'il faut instruire; étant universel, on conçoit qu'aucune différenciation pédagogique ne soit envisagée et que l'instruction soit commune : "ainsi tous les élèves recevront d'abord une instruction commune suffisante pour chacun, et à la portée de ceux qui n'ont que l'intelligence la plus ordinaire" (p 133). La sélection des élites se fera alors "naturellement" selon les "facultés" ou "dispositions" de chacun. Sur fond d'universalité, la singularité retrouve ses droits, "les singularités n'ont d'ailleurs pas d'autre voie pour s'affirmer que l'accrochage à l'universel" comme le souligne C.Kintzler (p 271).

A la clef de la paradoxale synthèse qu'effectue Condorcet entre universel et singulier, se trouve donc une croyance non interrogée (pas plus que celle d'un progrès continu des connaissances), croyance en "talents" innés et qui seraient en attente d'être révélés par l'instruction. On pourrait penser n'être guère loin du présumé d'un Montaigne postulant, lui aussi, des natures différentes et toutes originales. Mais alors que Montaigne voulait qu'on "s'accommode" à ces natures pour en respecter totalement la singularité, Condorcet commence par demander qu'on les ignore dans l'attente qu'elles se manifestent d'elles-mêmes.

Cet écart de traitement des différences se comprend si on le réfère aux prémisses épistémologiques des deux auteurs, prémisses diamétralement opposées. Le relativisme de Montaigne ne lui fait supposer que des différences nées des circonstances, le § 36 du chapitre 26 illustre particulièrement ce sens de la malléabilité humaine si marquant chez Montaigne : l'individu est à l'image du monde, "humeurs, sectes, jugements, opinions, lois et coutumes" changent sans cesse, tout n'est que "remuements", "imperfection et naturelle faiblesse". Toute la sagesse est de savoir cela, de l'accepter sans rien vouloir y changer : l'universel n'existe pas et n'existera jamais. La singularité n'a pas ici à se composer à aucun autre élément.

Le rationalisme de Condorcet part tout au contraire de la foi en un universel accessible à la raison. Il faut alors distinguer deux sortes de différences : les unes sont de coutume, ce sont celles qu'évoque Montaigne et que Condorcet ne peut nier, mais qu'il pense être dépassables, les autres sont de nature, ce sont ces différences de "talents" que l'instruction est sensée révéler. Les traits singuliers auxquels s'accommode le précepteur montagnien n'ont donc rien à voir avec ces "talents" que l'instituteur condorcétien doit faire émerger.

Ces quelques considérations sur le traitement possible des différences interindividuelles dans la relation pédagogique ont voulu montrer que rien n'est simple en la matière, ce qui était prévisible ! Elles ont surtout voulu inviter à la prudence : "faire place à la différence", "reconnaître la singularité", sont de beaux slogans, encore faut-il savoir de quoi on parle et dans quel contexte épistémologique on parle. L'exemple de Montaigne et de Condorcet vient l'illustrer.

Pour ne mentionner que les auteurs convoqués au fil du présent parcours, on notera que :

- On a vu Rousseau et Montaigne défendre conjointement le préceptorat privé, donc la relation pédagogique duelle, au nom de principes strictement opposés.
- On a vu Condorcet défendre une instruction commune, donc une relation magistrale de maître à élèves, au nom de principes apparemment semblables à ceux qui conduisaient Montaigne à défendre la relation duelle.

- On a vu Montaigne et Condorcet défendre l'émergence des différences, l'un au nom de la contestation de l'universel, l'autre au nom de sa foi en l'universel.
- On peut pressentir les Lepeletier et Rabaut Saint-Etienne proches d'un Rousseau en leur projet (Platon assurant un lien entre eux) alors qu'ils défendent, à son encontre, une éducation collective

Plaider la défense de la singularité de l'élève peut donc prendre des sens bien différents. Le tout est de savoir de quelle singularité on parle. Qu'on ne s'y trompe pas ! Ce débat ouvert à propos d'auteurs anciens garde toute son actualité. Ces pages voudraient finalement aider à décrypter des discours actuels et à éviter le piège des simplifications.

Les considérations précédentes pourraient risquer de laisser croire que le débat est strictement théorique ou que la discussion philosophique à propos de l'éducation n'est qu'un débat d'idées, éloigné de la vie réelle. Le deuxième moment de cette seconde partie voudrait s'attacher à montrer qu'il n'en est rien.

Selon, en effet, la conception que l'on se fait de l'éduqué, on adoptera des pratiques éducatives différentes. Et quand bien même on ne se serait jamais explicitement posé la question de savoir à qui on s'adresse dans l'éducation, on véhicule une représentation de ce sujet de l'éducation. Cette représentation ne sera pas moins contraignante parce qu'elle est irréfléchie, bien au contraire. L'observation des pratiques éducatives de X ou Y permet toujours d'inférer l'idée qu'il se fait, consciemment ou non, de celui qu'il éduque.

Pour illustrer ce propos, reprenons l'opposition précédemment examinée pour montrer comment en dérivent des choix éducatifs radicalement différents.

Si le sujet de l'éducation est l'enfant dans sa singularité concrète (position rencontrée plus haut chez Montaigne), alors c'est un être de désir et l'éducateur pourra s'appuyer sur les données psychologiques pour engager le processus d'apprentissage. Le maître-mot sera "motivation" : comment utiliser les leviers psychologiques offerts par l'enfant pour le conduire à devenir ce qu'il n'est pas encore ?

Si, inversement, le sujet de l'éducation est le sujet juridique, l'enfant dans sa singularité universelle (position rencontrée chez Condorcet), alors la première tâche de l'éducateur sera de canaliser les mouvements naturels de cet enfant pour libérer la raison en lui. Le maître-mot sera alors "discipline" : comment réfréner les pulsions pour conduire l'enfant à devenir ce qu'il n'est pas encore ?

Le but peut être le même, il s'agit toujours de permettre à l'enfant de devenir ce qu'il n'est pas encore, mais le point de départ étant différent, la démarche sera nécessairement différente. Nous suivrons maintenant les deux pistes qui viennent d'être dessinées en examinant le rôle accordé au plaisir en matière éducative selon qu'on considère le sujet de l'éducation d'une façon ou d'une autre.

II- PLAISIR, JEUX ET DISCIPLINE

II- 1 Montaigne et le plaisir d'apprendre

Nous avons déjà vu Montaigne faire figure de pionnier avec son souci de différenciation pédagogique. Nous allons le retrouver toujours aussi novateur et actuel quand il s'agit de rendre l'éducation joyeuse.

“Notre leçon se passant comme par rencontre sans obligation de temps et de lieu, et se mêlant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir; les jeux mêmes et les exercices seront une bonne partie de l'étude” écrit-il (§ 47). Aucune contrainte ne doit donc peser sur l'élève, il apprendra sans même s'en rendre compte puisque la leçon devra se dérouler “sans se faire sentir” et presque par hasard.

Montaigne sera encore plus explicite quelques lignes plus bas et il faudrait citer tout l'alinéa 48 (de “au demeurant...” à “qui lui sont nuisibles”). On croit déjà entendre Rousseau fustigeant la sévérité des maîtres qui rendent leurs élèves fourbes à force de menaces. Et quand Montaigne dénonce les collègues de l'époque comme une “vraie geôle de jeunesse captive”, il a déjà les accents d'A.Miller dénonçant “la pédagogie noire” du XIX^{ème} siècle³⁹.

Le cours de licence avait longuement confronté les positions de Kant et Alain à celles de Platon et Rousseau sur la question de la discipline. Montaigne se range clairement dans le camp de ceux qui veulent une éducation aimable et souriante; il dit d'ailleurs sa dette à Platon au § 49. C'est à sa formule “on doit ensucrer les viandes salubres à l'enfant, et enfieller celles qui lui sont nuisibles” que répond Alain quand il déclare “j'aimerais mieux rendre amers les bords d'une coupe de miel” (Propos II).

Montaigne ignore certes le mot “motivation” qui appartient au vocabulaire de la psychologie moderne, mais il en a l'idée puisqu'il prétend “éveiller l'appétit” (sous entendu “de savoir”) par le plaisir, et accorde place aux jeux dans la pratique éducative. C'est la curiosité de l'enfant qu'il convient de développer. Le sens aigu qu'a Montaigne de la singularité se retrouve très logiquement à ce propos quand il demande que l'enfant voie “tout ce qu'il y aura de singulier autour de lui” (§ 32). Le terme est bien sûr à prendre ici au sens d'original, voire bizarre. Après avoir énuméré quelques-unes de ces choses singulières, Montaigne conclut “ce sont choses très plaisantes à apprendre et très utiles à savoir” (§ 32). Joindre l'utile à l'agréable est bien la grande règle pédagogique de Montaigne.

C'est cet argument de l'utilité que retiendra un lointain successeur de Montaigne : J.Dewey. Son chapitre 15 de *Démocratie et Éducation* est consacré aux jeux dans les programmes scolaires. Il y défend l'idée que le jeu est un outil pédagogique précieux parce qu'il “réduit le fossé artificiel qui sépare la vie scolaire de la vie hors de l'école” (p. 236)⁴⁰. Le jeu étant l'activité privilégiée de l'enfant, ce dernier doit la retrouver à l'école. Dewey plaide alors la pratique du jardinage, du tissage, de la menuiserie...à l'école, non pas comme des activités lucratives, des travaux, mais comme des activités “socialement utiles” qui sont, à l'école, “exercées pour elles-mêmes” et par lesquelles l'enfant apprend le maniement d'outils en les utilisant. Ce principe du “learning by doing” est très exactement celui que défendait Platon (à la langue près) et qu'évoque Montaigne. C'est aussi celui que dénoncera Arendt comme origine, pense-t-elle, de la crise de l'éducation.

Avant d'aborder cette critique arendtienne, notons encore l'erreur qu'il y a à dire “nouvelles” les pédagogies de Dewey et autres Decroly, Montessori...Cette nouveauté là est assez ancienne⁴¹.

³⁹ Pour une étude complète de la violence en matière pédagogique, voir *Éduquer et Punir* de Prairat, Presses universitaires de Nancy, 1994. Ce disciple de Foucault étudie les formes prises par la discipline éducative depuis le XVIII^{ème} siècle.

⁴⁰ On ne s'étonnera pas alors que les adversaires du jeu comme méthode éducative (Kant, Alain et -nous allons le voir bientôt- Arendt) soient aussi des militants d'une école fermée sur le monde, d'une école protégée de la réalité du monde.

⁴¹ Sur ce sujet, voir l'article convaincant d'A.M.Drouin-Hans “pédagogies nouvelles et traditionnelles : le nouveau, une valeur très ancienne” dans *Penser l'éducation* - 1997 - n° 3.

II- 2 Arendt et l'éloge de l'autorité

C'est très clairement à J.Dewey que s'en prend Arendt dans la deuxième partie de son article *La Crise de la culture*, c'est donc lointainement à Montaigne aussi (mais elle ignore peut être ce dernier). Elle y énonce trois origines de cette crise. Les pages 232-237 que nous lisons maintenant, n'expriment pas positivement les options arendtiennes en matière pédagogique⁴²; mais à travers les idées qu'elle déplore, il est aisé d'induire ses préférences

La première idée fautive que dénonce Arendt est celle qui fait renoncer les adultes à exercer leur autorité sur les enfants sous prétexte de les laisser se gouverner eux-mêmes (p. 232-233). On peut supposer que par cette critique, est visé le courant éducatif représenté par Neill, fondateur de l'école de Summerhill.

Il faut se reporter à l'article *Qu'est-ce que l'autorité ?* (même ouvrage, pages 121-185) pour comprendre ce qu'Arendt met sous ce terme d'autorité. La relation d'autorité, telle qu'elle l'analyse, exclut "l'usage de moyens extérieurs de coercition" (p.123), l'autorité ne recourt donc pas à la force. Pourtant c'est une relation verticale qui instaure une hiérarchie et implique l'obéissance de celui qui la subit. L'autorité ne recourt donc pas non plus à des arguments ou à la persuasion pour obtenir ce qu'elle commande, car cela supposerait égalité entre les personnes en relation. Entre contrainte par force et persuasion par arguments, l'autorité est, selon Arendt, la reconnaissance commune de la légitimité de la hiérarchie: le supérieur et l'inférieur s'accordent à admettre le bien fondé de leurs places respectives.

L'erreur éducative est alors que les professeurs aient renoncé à l'autorité que leur conférait "la responsabilité de la marche du monde" (p.243) : adultes, ils ont pour mission de léguer un monde aux nouveaux venus dans ce monde, mais ils n'aiment plus assez le monde pour en assurer la responsabilité, il dé-missionnent au sens strict. En laissant les enfants s'auto-gouverner, ils les traitent en égaux et non en nouveaux. C'est une relation pédagogique par trop paritaire que refuse Arendt.

La deuxième idée fautive (aux yeux d'Arendt) explique comment les professeurs en sont venus à perdre leur autorité : on a privilégié dans leur formation la formation pédagogique au détriment de la formation disciplinaire. Les professeurs auraient ainsi perdu la supériorité que leur donnait leur savoir sur les élèves.

L'antipédagogisme est une constante de cette pensée qui refuse de voir en l'élève un sujet singulier concret, nous en avons ici l'illustration. Mais il faut éviter un faux sens : en plaidant pour l'autorité, Arendt ne plaide pas pour l'autoritarisme, ni même pour des maîtres autoritaires (p.234). Elle a la nostalgie du maître qui parle d'autorité, ce qui est tout autre chose. Ce type de maîtres dont elle déplore la disparition est celui qu'évoquait Alain, froids et sévères, mais justes et compétents. L'école, telle que la voudrait Arendt, ne serait certainement pas une "vraie geôle de jeunesse captive", mais pas non plus un lieu de vie agréable, ni un lieu où l'on joue.

La troisième idée dénoncée est précisément celle qui veut qu'on apprenne en faisant et jouant. Sous le terme de "pragmatisme"⁴³ ce sont les théories de Dewey qui sont visées. : ce terme désigne en effet toute doctrine qui fait de l'utilité pratique une valeur. Arendt reproche aux écoles d'être devenues "des instituts professionnels" où l'on cultive le savoir-faire au détriment du savoir. C'est ici un autre point commun entre sa vision de l'école et

⁴² Elle se déclare d'ailleurs incompétente sur le sujet p.237

⁴³ Notons au passage qu'elle désigne ce pragmatisme comme "une théorie moderne sur la façon d'apprendre" (p.234).

celle d'Alain, pour tous deux l'école doit se couper de la société, constituer un lieu protégé du dehors. Ce n'est qu'à ce prix que l'élève se dépouillera de ses particularismes pour devenir sujet épistémique. L'opposition à Montaigne est bien sûr totale.

Corollairement, c'est la confusion du travail et du jeu que dénonce Arendt. Introduire le jeu à l'école, c'est à ses yeux "maintenir artificiellement" l'enfant dans l'enfance (p. 236). Comme Alain encore, elle estime que la mission de l'enseignement est de libérer l'enfant de son enfance. L'opération consiste bien à faire abstraction de ce qui mobilise spontanément l'intérêt de l'enfant. Il ne s'agit donc certainement pas de motiver l'élève, mais de le discipliner par un "travail sérieux" (p. 237).

Il est un point précis sur lequel l'opposition Montaigne-Arendt est particulièrement saisissante et nous nous y arrêterons maintenant

II- 3 Culture livresque ou leçons de choses ?

Montaigne est resté célèbre par un certain nombre de ses formules bien frappées, dont celle qui veut qu'une "tête bien faite" vaille mieux qu'une "tête bien pleine". On oublie souvent que ces deux expressions sont employées à propos du précepteur qu'on choisira pour l'enfant (§ 11), mais il n'est pourtant pas absurde de les appliquer aussi au résultat visé par l'éducation, à savoir la formation du jugement et non l'érudition. Montaigne ne cesse d'ironiser sur les pédants, ces "latineurs de collège" qui ne savent que parler (§ 56).

Personne, à vrai dire, n'oserait plaider, après lui, pour l'érudition contre la formation du jugement. Tout le problème est de savoir comment former le jugement, et de décider si l'accumulation de connaissances livresques est, ou non, une condition nécessaire de l'exercice du jugement.

Si tous ceux que nous considérons s'accordent sur la fin poursuivie, à savoir former un homme capable de penser par lui-même, ils sont en revanche très loin de s'accorder sur le moyen d'y parvenir. Faut-il privilégier l'expérience directe de la vie, "le commerce des hommes" comme dit Montaigne (§ 22) ? Faut-il plutôt faire sentir tôt "cette utilité qu'ont les livres, de nous faire retrouver les idées acquises qui nous échapperaient sans leur secours" comme l'estime Condorcet (p.144) ?

La question de l'importance des livres en éducation est un très vieux débat puisque Platon en discutait déjà (dans le *Phèdre* par exemple) et on se souvient du cri de Rousseau "je hais les livres" quand, inversement, Alain défendait l'importance de la connaissance des textes fondateurs. On montrera ici que, pour être ancien, le débat n'a rien perdu de sa vivacité.

Nous lirons parallèlement les § 21-22 du chapitre 26 des *Essais* et les pages 234-236 d'Arendt.

On a vu qu'Arendt dénonce le pragmatisme considéré comme une "théorie moderne sur la façon d'apprendre". Elle prolonge cette contestation du "faire" érigé en méthode d'apprentissage en illustrant les méfaits dans l'enseignement des langues.

Renversant l'ordre chronologique, il n'est pas peu piquant de lire après ce passage les lignes de Montaigne. On y découvre en effet la plus belle apologie du pragmatisme, pourtant dénoncé par Arendt comme "une théorie moderne", et il n'est pas douteux que, s'il avait su l'anglais, Montaigne aurait applaudi au principe de Dewey !

Montaigne commence en effet par dénoncer l'idée, évidemment saugrenue, selon laquelle des danseurs pourraient apprendre à danser sans bouger. Même Arendt admettrait que cela est impossible. Or c'est pour établir une analogie que Montaigne a énoncé cette évidence : il serait tout aussi saugrenu de vouloir "instruire notre entendement sans l'ébranler et mettre en besogne". Pour lui, le fin mot de la pédagogie est "exercice", c'est par la pratique que nous apprenons aussi bien à danser qu'à penser.

Tout est alors matière à apprendre : "la malice d'un page...un propos de table", voilà les livres que recommande Montaigne.

Le comble de l'ironie est au § suivant, c'est précisément l'apprentissage des langues qu'il convoque, conseillant qu'on "promène <l'élève> dès sa tendre enfance...par les nations voisines où le langage est le plus éloigné du nôtre, et auquel si vous ne le formez de bonne heure, la langue ne peut se plier". Autrement dit, en bon pragmatique, Montaigne suggère que l'enfant "apprenne une langue étrangère comme il a appris sa langue maternelle : comme en jouant et sans rompre la continuité de son existence habituelle" (Arendt p 236).

Arendt ignorait très certainement ces lignes de Montaigne et ne soupçonnait sans doute pas combien ses propres propos semblaient écrits pour elles. Ce qu'elle présente comme une perversion de la modernité, une aberration de la pédagogie dite "nouvelle", date d'au moins quatre siècles ! "L'étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités" qui constitue "les théories modernes de l'éducation" selon Arendt (p 229) est donc largement présent chez Montaigne pour qui "une leçon, se passant comme par rencontre sans obligation de temps et de lieu, et se mêlant à toutes <les> actions <doit se> couler sans se faire sentir; les jeux mêmes et les exercices <étant> une bonne partie de l'étude" (§ 47).

Le danger que Arendt croit percevoir dans cette pédagogie active que défendait déjà Montaigne est qu'elle maintiendrait l'enfant dans son enfance. Encourageant ses penchants à la facilité, elle ne lui permettrait pas de se dépasser. C'est ce même risque que dénonce aussi Alain et qui lui fait refuser au jeu une quelconque vertu pédagogique.

Là encore, Montaigne vient par avance contester cette idée. L'éloge de la pratique et de l'exercice n'exclut pas à ses yeux le détour par la lecture : "en cette pratique des hommes, j'entends y comprendre principalement ceux qui ne vivent qu'en la mémoire des livres" (§ 33). Un enfant peut jouer et lire, peut même jouer à lire. C'est ce que précisément la vie de Montaigne illustre; c'est sans contrainte qu'il prit goût aux livres, explique-t-il (§ 72). La peur obsessionnelle de la facilité, qui hante certains penseurs de l'éducation, depuis Kant au moins, n'effleure pas Montaigne, tout au contraire, "on doit ensucrer les viandes salubres à l'enfant et enfieller celles qui lui sont nuisibles" (§ 48)⁴⁴.

Il n'y a donc aucune raideur dans le goût de Montaigne pour les livres, et ce goût est bien éloigné de celui qu'affichera Condorcet dans son *Second Mémoire* : "il ne peut y avoir de bonne méthode d'enseigner des éléments sans un livre mis à la portée des enfants...mais il ne peut y en avoir non plus sans un autre livre qui apprenne aux maîtres les moyens de suppléer à ce que le premier ne peut contenir" (p 116). L'instituteur que Condorcet appelle de ses vœux aura donc un livre du maître, livre dont la principale vertu semble être de mettre "plus d'égalité entre l'enseignement d'une école et celui d'une autre" (p 116). L'apologie du manuel scolaire en général et du livre du maître en particulier est, à vrai dire, en parfaite cohérence avec l'ensemble du projet de Condorcet. D'une part, en effet, le livre concrétise l'intention de tenir à *tous* les élèves le *même* discours, celui de la science, en faisant abstraction des différences circonstancielles. D'autre part le livre est l'objet public par excellence : il est publié et il rend public le savoir qu'il contient. Il était donc parfaitement prévisible qu'il soit proposé comme l'outil pédagogique privilégié par ceux qui voulaient une Instruction Publique.

On ne peut imaginer le précepteur du futur comte de Gurson, fils de Diane de Foix, muni d'un livre, et encore moins du même livre que celui qu'utiliserait le précepteur de tel autre jeune noble. Le plaisir de lire est pour Montaigne le plaisir de la rencontre d'un auteur, c'est-à-dire d'un autre homme, c'est le plaisir de rencontrer une pensée originale

⁴⁴ Il faudrait ici relire les Propos I à V des *Propos sur l'éducation d'Alain* pour mesurer toute la distance des deux tempéraments.

et singulière. Comme plus tard Descartes, Montaigne aurait pu écrire "la lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés"⁴⁵. Rien ne peut donc lui être plus étranger que l'idée de manuel scolaire, à lui qui a appris le latin "sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes" (§ 69).

On ne s'étonnera pas de voir la question de la place des livres en pédagogie rejoindre la question du statut à accorder à la singularité de l'élève. Ce sont les mêmes options de principe qui jouent dans les deux cas, et la position prise dans l'un ne peut que résonner avec celle prise dans l'autre.

L'éloge –on serait tenté de dire "le culte"- du singulier s'accompagne chez Montaigne du privilège accordé à l'expérience directe, au "commerce des hommes". Le livre est alors un compagnon comme un autre, une expérience parmi d'autres. Un principe guide toute la pédagogie : "que notre disciple soit bien pourvu de choses, les paroles ne suivront que trop" (§ 57). Les leçons des choses l'emportent sur les leçons des livres, même si les livres ont aussi des choses à nous apprendre.

De façon inverse, la recherche de l'universel fait du livre le moyen pédagogique par excellence : en lui repose cette science que tous doivent partager. Bien plus, le livre doit protéger des dérives particularistes. Contre le pragmatisme qui valorise un accès au savoir par le faire et l'agir, le rationalisme plaide un savoir livresque. Les choses n'ont rien à nous apprendre en leur diversité et contingence. Le procès du pragmatisme ne se prolonge pas en apologie du livre dans le texte de Arendt que nous lisons, mais il se trouverait ailleurs dans son œuvre. De Condorcet à Arendt (et Alain) la pensée est la même : les différences d'élève à élève ne seront que de degré, les uns iront plus loin que les autres dans le parcours d'un programme unique. On parlera plus tard "d'élitisme républicain" pour qualifier cette pensée.

Les débats contemporains autour de l'école et de la formation des maîtres retentissent encore des débats anciens qui ont été rencontrés ou évoqués au fil de ces pages. Il est regrettable que bien souvent les protagonistes de ces débats entrent dans l'arène comme s'ils étaient les premiers à découvrir les problèmes, comme s'ils étaient les premiers à esquisser des solutions.

Il ne s'agit pas ici de prétendre chercher dans le passé des solutions pour aujourd'hui. Le monde d'aujourd'hui n'est pas celui d'hier, les données sociales, économiques, politiques...changent.

Cela étant posé et reconnu, on gagnerait sans doute en clarté et efficacité en resituant les discussions dans une perspective historique. Peut-être piétinerions-nous moins en ayant en mémoire les échos que nos prédécesseurs ont déposés dans des ... livres !

Militer pour une pédagogie active, centrée sur l'apprenant, élaborée sur la pratique, n'est pas nécessairement tourner le dos à la Culture, au discours, au savoir écrit. Militer pour une instruction de qualité, une qualification académique de qualité des maîtres, n'est pas nécessairement renoncer à prendre en compte l'élève, ce qu'il vit et ressent. C'est l'idéal qu'ont voulu tenter de défendre ces pages.

⁴⁵ *Discours de la Méthode*, première partie. Quelques lignes plus bas, Descartes ajoute "c'est quasi le même de converser avec ceux des autres siècles, que de voyager"