



UNIVERSITE DU BURUNDI

INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

MASTER EN LANGUES: SPECIALITE ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

CLASSE : MASTER I

COURS DE PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION

(MLEF1217)

Volume horaire: 45 h (Cours Magistral: 30 h; Travaux dirigés: 15 h)

ENSEIGNANT: Pr NZIBAVUGA Viator

Année Académique 2024 – 2025

Bujumbura, Juin, 2025

DESCRIPTIF ET CONTENU DU COURS

1. Objectifs du Cours

Dans ce cours de Philosophie de l'Education il sera question d'une réflexion et d'une critique philosophique portée à l'éducation et à la formation en tant qu'elles sont réalisées concrètement. La philosophie est une discipline qui a pour objet les premières causes et les principes des êtres. Elle constitue l'engagement de réfléchir sur les causes ultimes au moyen de la démonstration ou de la preuve. Sa tâche est d'expliquer de l'intérieur chaque situation vécue car la philosophie est une interrogation critique. Il s'agira ici, au stade de l'humanité de penser aux conditions de transmissions ou de partage de savoirs.

Ainsi, les objectifs spécifiques de ce cours sont entre autres:

- Faire comprendre aux étudiants la vision de la philosophie de l'éducation;
- Les amener à prendre en compte la multiplicité des doctrines d'enseignement et d'éducation;
- Etablir le lien entre ces diverses doctrines;
- Les amener à avoir un esprit critique vis-à-vis de l'activité pédagogique.

2. Résultats attendus

A la fin de ce cours, l'étudiant devra pouvoir:

- Distinguer les conceptions philosophiques qui fondent les grandes options pédagogiques;
- Dégager et critiquer les conceptions humaines véhiculées par les sciences de l'éducation;
- Comprendre la spécificité des sciences de l'éducation et leurs articulations avec d'autres formes de savoirs et avec la pratique.

3. Contenu du Cours

Le cours de Philosophie de l'éducation n'est pas simplement que pensée ; il a aussi une portée pratique. Il s'agit d'un effort de pensée et d'exercices d'applications. Ce cours consiste en un questionnement sur l'objet propre de la philosophie en générale et de la philosophie de l'éducation en particulier. Sous ce dernier aspect, dans ce cours l'on analyse des doctrines d'enseignement et d'éducation telles que mises en œuvre par des courants de pensées ayant pris

une place au cours du processus de la formation. Suivant la dynamique de l'histoire des sciences de l'éducation, l'on entrera dans l'enjeu des philosophies qui ont alimenté la culture. Certains textes serviront d'illustration pour témoigner que la pensée est toujours à l'œuvre, quoi qu'il arrive. Il convient dans ce cours de faire une brève aperçue du concept de philosophie avant de faire état de la philosophie de l'éducation où sera étudié les principales doctrines d'enseignement et d'éducation telles qu'elles ont été développées par des auteurs, de la période antique à la période contemporaine. Il s'agit principalement des philosophes de l'Orient et de l'Occident.

4. Démarche méthodologique

Les méthodes d'**analyse** et de **critique** seront principalement utilisées dans ce Cours. La pensée de chaque auteur sera analysée et confrontée au temps et à l'actualité. C'est en s'imprégnant de sa culture que l'on se forme et s'ajuste aux enjeux du moment. En tant que ce Cours est destiné aux futurs formateurs, il doit les aider à lire chaque situation vécue pour réellement se préparer à servir l'homme et la société. Il s'agit alors de se cultiver en consultant nos prédécesseurs pédagogues et affronter les problèmes actuels sereinement auxquels des solutions adaptées seront apportées. Nos apprenants doivent résoudre les enjeux du moment tout en sauvegardant l'essentiel.

5. Mode d'évaluation

L'évaluation sera faite en deux étapes. D'une part l'on procédera à une évaluation continue à travers des exercices individualisés à réaliser et à partager avec la classe dans une mise en commun en vue de susciter des échanges et partager les savoirs. D'autre part sera réalisé une évaluation sommative à la fin du cours pour examiner chaque étudiant quant à sa capacité de compréhension du processus d'éducation tel que conçu par des philosophies passées en revue en classe et sa prise de distance par rapport aux idéologies soutenues par ces penseurs.

TABLE DES MATIERES

DESCRIPTIF ET CONTENU DU COURS.....	1
1. Objectifs du Cours	1
2. Résultats attendus	1
3. Contenu du Cours	1
4. Démarche méthodologique	2
5. Mode d'évaluation.....	2
TABLE DES MATIERES	3
CHAPITRE I. GENERALITES SUR LA PHILOSOPHIE.....	5
I.1. Ce qu'est la philosophie.....	5
I.2. La philosophie de l'éducation	7
I.2.1. Les principes pédagogiques qui sous-tendent la pédagogie active	8
I.2.2. Les principes philosophiques de la pédagogie active.....	10
CHAPITRE II. LES PRINCIPALES DOCTRINES D'ENSEIGNEMENT ET D'EDUCATION	17
II.1. La Chine ancienne.....	17
II.2. L'antiquité grecque	19
II.2.1. Platon (427-353).....	19
II.2.2. Aristote (385- 322)	25
II.2.3. Cicéron (de -106 à +43)	26
II.2.4. Sénèque (de -4 à + 65)	27
II.3. Le Moyen Age	27
II.3.1. Alcuin (735-804)	28
II.3.2. Abélard (1079-1142).....	29
II.3.3. Saint Bernard (1091-1153)	29
II.3.4. Saint Thomas d'Aquin (1225-1274).....	29
II.4. La période moderne:	31
II.4.1. Erasme (1466-1536).....	31
II.4.2. Luther (1483 -1546).....	31
II.4.3. Les Jésuites	33
II.4.4. Montaigne (1533-1592)	34
II.4.5. François Bacon (1561-1626)	35
II.4.6. Radke Ratichius (1571-1635)	35
II.4.7. Comenius (1592-1670).....	36
II.4.8. John Locke (1632-1704)	36
II.4.9. Montesquieu (1684-1740).....	37
II.4.10. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	38

II.4.11. Helvétius (1715-1771).....	40
II.4.12. Diderot (1713-1784).....	41
II.4.13. Emmanuel Kant (1724-1804)	43
II.4.14. Hegel.....	44
II.5. La période contemporaine:	48
II.5.1. Goethe (1749-1832).....	48
II.5.2. Auguste Comte (1798-1857)	49
II.5.3. Proudhon (1809-1865).....	50
II.5.4. Karl Marx (1818-1883)	52
II.5.5. Tolstoï (1828-1910)	53
II.5.6. Emile Durkheim (1858-1917)	54
II.5.7. William James (1842-1930)	55
II.5.8. Ellen Key (1849-1926).....	57
II.5.9. Kerschensteiner (1855-1932)	57
II.5.10. John Dewey (1859-1952)	58
II.5.11. Maria Montessori (1870-1952)	59
II.5.12. René Hubert (1885-1954).....	60
II.5.13. Célestin Freinet.....	61
II.5.14. Jean Piaget	63
CONCLUSION.....	65
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES.....	68
I. Qu'est-ce que la philosophie ?	68
II. Définir la philosophie	78

CHAPITRE I. GENERALITES SUR LA PHILOSOPHIE

I.1. Ce qu'est la philosophie

La philosophie est définie comme la recherche de la *Sophia* (sagesse). Etymologiquement, philosophie vient de *philein* qui a affaire à aimer et *sophia* oriente vers le concept « sagesse ». En effet, *philos* se traduit par le mot amour et *sophia* est traduit par le mot sagesse; c'est-à-dire *philos-sophia* signifie tout simplement *amour-du-savoir-plus*.

Le sens de *sophia* s'échelonne sur trois des niveaux. Il signifie d'abord « *l'adresse dans les métiers manuels* », c'est-à-dire une certaine habileté dans les arts. C'est le fait d'avoir des talents. La *sophia* veut dire par la suite le « *savoir technique* », c'est-à-dire une science en tant que chaque science comporte ses propres méthodes. Ce concept a finalement le sens de « sagesse » ou un savoir authentique puisque la *sophia* est une « *connaissance des principes qui, étant derrières les phénomènes, les expliquent ou les produisent* » (Ndaw, 1983:6).

La philosophie est la science qui a « *pour objet les 1^{ères} causes et les principes des êtres* » (Ndaw, 1983 :12). Car philosopher revient à s'étonner, à passer de la vénération muette à une connaissance approfondie, à recourir à l'intelligence par **étonnement** et par **questionnement**. Dans un tel cas, l'insolite ne fascine plus mais il mobilise l'intelligence et permet de constituer la science ou l'épistémè, le « savoir authentique ».

La philosophie n'est pas qu'ancienne, elle est aussi d'actualité et est en œuvre chaque fois qu'elle se montre comme une « *recherche des causes ultimes, démonstrations par le raisonnement logique ou la production de faits* » et qu'elle se révèle comme « *une discipline stricte parce qu'elle constitue l'engagement théorique de mener à bonne fin l'investigation des causes ultimes, au moyen de la démonstration ou de la preuve. Elle est la critique de sa propre méthode, de même que les données objectives qui en sont le fondement constituent la garantie de sa pureté et de sa rigueur scientifique* » (Ndaw, 1983 :11).

Ainsi, la philosophie est une interrogation critique, elle est une science ou une réflexion critique sur tous les problèmes et sur les solutions proposées par l'esprit en cours. Elle analyse rationnellement tout ce qui est sans rien exclure. Elle ne se réduit ni au concept ni à la logique puisqu'elle s'accomplit grâce au discours qui réalise la société où se joue la raison et la liberté.

La philosophie est dans son essence « *la manière dont les hommes conçoivent et vivent leurs rapports avec la nature, avec la société et avec le divin* » (Ndaw, 1983: 23) et sa tâche est « *d'expliquer de l'intérieur chaque situation vécue* » (Ndaw, 1983:39). Elle privilégie la capacité de penser de l'homme, au sens courant d'action et d'effet ; elle œuvre aux 2 niveaux :

- a. la représentation logique et rationnelle;
- b. le recours à l'imagination et à l'intuition, comme pour le poète.

La pensée philosophique s'élève de la démonstration jusqu'à l'abstraction en laissant agir librement l'esprit humain puisque le savoir philosophique n'est pas un savoir cumulatif comme les sciences positives. La philosophie va au fond du monde réel; se passe de toute visée dogmatique et des croyances irrationnelles ou venues du dehors. La philosophie fait appel uniquement à la liberté de sa réflexion et veut résoudre humainement chaque problème dont les données sont universellement humaines.

Par sa liberté, la philosophie est créatrice. L'inventivité philosophique consiste à faire surgir de nouvelles entités sur la base de la réflexion portée sur des considérations du même type mais aussi sur celles qui sont les plus anciennes et à les requalifier. La philosophie a ce pouvoir de requalifier des concepts.

Exemple : le concept de puissance. Chez Nietzsche se crée l'expression « volonté de puissance »; il y a enrichissement puisque le mot « puissance » n'aura plus la même résonance, une nouvelle réalité naît.

Les concepts sont des outils opératoires qui élargissent le champ de la réalité, le distinguent et en clarifient les termes. A ce titre, le philosophe est apte à tourner et retourner un concept pour clarifier des points de vue à partir desquels il peut être conçu. Ce pouvoir de requalifier, le philosophe n'en a pas le monopole; il le partage avec les hommes du pouvoir quoiqu'ils l'exploitent d'une autre manière: les usages diffèrent. Le pouvoir politique peut qualifier ou requalifier une situation. C'est notamment le rôle de l'idéologie de rendre cohérent, d'expliquer et de rendre acceptable une situation donnée, de rendre tolérable même l'intolérable.

Ex1. Il y a faim parce qu'il y a eu sécheresse. Est-ce parce qu'il y a sécheresse que les gens doivent mourir de faim ?

Ex2. Le sommet de la fonction idéologique du langage a été atteint par le nazisme où Hitler explique avec des arguments puisés de la conscience populaire. Il justifie sa position:

pourquoi il faut tuer les juifs ? Comme justifications, il dit qu'il y a une mafia juive, des personnes errantes qui trahissent toute la société, qui pourrissent nos sociétés, qui ne sont pas bons commerçants, etc. Hitler dit ce qu'il va faire et il le fait. C'est le rapport entre le **signifiant** et le **signifié**. Le rôle de l'idéologue est d'ouvrir de nouvelles perspectives. Il explique le monde à l'envers, c'est-à-dire une explication du monde à partir d'une théorie vraie ou fausse.

Le pouvoir politique intervient également dans la gestion de la cité. Or pour préparer la vie collective et l'ordonner, l'Etat initie sa population à un certain style de vie. C'est en cela que consiste l'éducation qui est promue à la fois par la famille et par la communauté.

I.2. La philosophie de l'éducation

La philosophie de l'éducation est une réflexion philosophique portée à l'acte d'éduquer. Elle répond à la question « pourquoi l'éducation ? » en se focalisant sur les pôles de l'éducateur et de l'éduqué.

Eduquer suppose une méthode; il est question d'appliquer une pédagogie conséquente qui permet une transmission sans heurts des savoirs. Cette pédagogie repose sur des règles d'inspiration psychologiques et mêmes philosophiques. C'est-à-dire qu'au cours de l'histoire certains philosophes se sont impliqués dans l'acte d'éducation. Notre étude se focalisera essentiellement sur le monde occidental, c'est-à-dire l'Europe.

A la période antique, il y a justement la figure de Socrate, la référence de la philosophie occidentale. Socrate applique une méthode dans le processus de l'éducation ; il s'agit de la maïeutique. La maïeutique est une pédagogie socratique qui consiste à amener l'interlocuteur à élaborer lui-même un savoir dont il est potentiellement porteur à travers un questionnement déstabilisant. Ce questionnement prend référence sur ce que l'apprenant est supposé comprendre, à partir de son milieu de vie, de ce qu'il pense maîtriser et l'emmener à se rendre compte des limites de ses 1^{ères} évidences et aux contradictions internes. C'est l'ironie socratique.

Cette méthode aura de multiples applications, suivant les époques où une place est reconnue à celui qui enseigne en tant que Maître. Celui-ci connaît nécessairement le chemin à emprunter en vue du vrai. Mais l'apprenant ne saura ce chemin que s'il se laisse guider. Et ce chemin n'est pas droit comme une ligne; il est plein d'embûches liées aux circonstances de vie d'un chacun et à sa propre détermination.

Pour ces raisons se dégagent des variances pédagogiques et elles épousent cette conception que soit la place de l'apprenant est «tolérée», que le choix du processus d'éducation est réservé à autrui, à savoir celui qui a du savoir et qui a du pouvoir. C'est le jeu des capacités. A la période moderne, avec l'essor des techniques résultant de la révolution industrielle, l'homme n'est plus simplement celui qui s'accorde mais il a aussi le pouvoir de négation. D'où il ne faut pas simplement transformer l'enfant sans tenir compte de ce qu'il est.

Considérons ici Jean Jacques Rousseau avec son orientation pédagogique appelée **éducation négative**, à savoir la 1^{ère} éducation donnée à l'enfant. Elle consiste à:

- Préserver l'enfant des influences néfastes, de tout ce qui risque de le pervertir et de le déformer, surtout que Rousseau pense que *«l'homme est naturellement bon mais que c'est la société qui le corrompt»* ;
- Donner du temps au développement naturel: *«laisser mûrir l'enfance dans les enfants»*.

Cette 1^{ère} éducation doit également être active car elle n'est pas absence ou refus d'éducation, mais elle est aménagement d'espaces de découverte, occasion d'exercer le corps, les forces et les sens. A cette étape, il convient de relever la multiplicité des conceptions liées à l'éducation, l'approfondissement sera réservé au second chapitre.

I.2.1. Les principes pédagogiques qui sous-tendent la pédagogie active

Ces principes pédagogiques sont de plusieurs ordres. Ils sont entre autres :

1. **Penser de manière conjointe les problèmes de l'enseignement et les problèmes d'apprentissage.** Il s'agit ici de se placer en tenant compte nécessairement des deux pôles, le maître et l'élève. Les attitudes des deux personnes en interactions sont à considérer dans cet acte de transmission de savoirs.
2. **Favoriser diverses formes d'apprentissage coopérant.** Pour plus d'efficacité, il convient de prévoir une multiplicité d'activités qui permettent l'acquisition du savoir tout en tenant compte à la fois du dispensateur et du récepteur des apprentissages. Une situation de communication doit être entretenue pour permettre le partage de connaissances, avec liberté.
3. **Concevoir l'Enseignant comme Médiateur, Tuteur, Passeur, Régulateur, Personne ressource:** le pôle de l'éducateur est de rigueur en tant qu'il est la source de laquelle l'activité se déploie.

4. **Construire de l'intersubjectivité:** dans l'acte d'éducation, ce sont des sujets qui collaborent dans une activité librement consenti; chacun devra être privilégié suivant le rôle qu'il a à jouer, suivant les circonstances.
5. **Prendre en considération les représentations des apprenants:** le maître est souvent en face une classe d'élèves en provenances de milieu diversifiés; il devrait être sensible à leur susceptibilité et permettent une collaboration horizontale entre les apprenants pour qu'ils créent une communauté assignée à une activité commune. Certaines difficultés et certains devoirs scolaires ne sont convenablement résolus que suivant ce pôle de circulation d'information qui témoigne de la considération des rôles que se donnent les élèves, entre eux, suivant leur personnalité. La communication est facilitée si elle passe par des couloirs qu'ils se fixent socialement. Autrement, il serait difficile que le maître saisisse l'avis de sa classe ou de l'école s'il n'écoute pas l'avis des délégués. Le message est vite partagé entre les élèves quand leur représentation a été approchée et quand elle s'implique dans le jeu.
6. **Outiller pour apprendre à apprendre afin d'aller vers plus d'autonomie:** il s'agit d'apprendre pour plus d'indépendance.
7. **Jouer davantage sur la dimension formative de l'évaluation**¹. Celle-ci n'est pas une fin en soi mais elle fait partie de l'apprentissage. Elle permet de situer ce qui doit être considéré comme ayant retenu l'attention des apprenants en vue de redresser la situation s'il le faut puisque l'apprentissage est pour la vie et qu'il se réalise à tout instant à travers une multiplicité d'activités.

¹ Un **Directeur d'Ecole à Singapour** aurait écrit cette lettre aux parents avant l'examen :

« Chers parents, les examens de vos enfants vont bientôt commencer. Je sais que vous êtes vraiment anxieux pour votre enfant...

Mais s'il vous plaît n'oubliez jamais que parmi les élèves qui seront assis :

Il y a un **artiste** qui n'a pas besoin de comprendre les mathématiques...

Il y a un **entrepreneur** qui ne se préoccupe pas de l'histoire ou de la littérature anglaise...

Il y a un **musicien** dont les formules de la chimie ne seront pas importantes...

Il y a un **athlète** dont la forme physique est plus importante que la physique....

Si votre élève obtient les meilleures notes, c'est génial !

Mais s'il ne le fait pas, ne lui enlève pas sa confiance et sa dignité...

Dites- lui que c'est bon ; c'est juste un examen, il y a encore des choses plus importantes dans la vie...

Faites ce ci et, lorsque vous le faites regardez vos enfants conquérir le monde...

Et ne pensez pas que les **médecins** et les **ingénieurs** soient les seules personnes heureuses dans le monde....

Dites-lui, peu importe tes notes, je t'aime et je ne te jugeai pas...

En vous remerciant chaleureusement,

Le Directeur. »

Il est évident que ces principes de la pédagogie active reposent sur une certaine vision, c'est-à-dire une philosophie, avec des lois bien déterminées.

I.2.2. Les principes philosophiques de la pédagogie active

Ces principes sont les suivants:

1. L'individu est un être social, un être de relation.

Une telle prise de position est admise depuis l'antiquité même par des concepteurs des sociétés inégalitaires. Depuis Socrate, il est acquis que l'individu doit être respecté et s'insérer dans une communauté de vie. L'individu n'a pas à s'isoler mais il a à tenir compte des autres individus avec qui il partage le destin. De multiples liens se tissent entre les humains et, même entre les humains et les objets ; que ce soient des relations essentielles ou nécessaires ou accidentelles. En effet, il existe 3 sortes de relations entre le **prédicat** et le sujet:

Relation essentielle et nécessaire lorsque l'inhérence de P dans S définit S de façon essentielle et nécessaire. Ex. *l'homme est un animal*.

Essence : le sujet homme est défini par ce qui constitue son essence même

Nécessité : l'homme ne peut pas ne pas être animal, aussi raisonnable soit-il.

Relation non essentielle mais nécessaire quand l'inhérence de P dans S est non essentielle, mais nécessaire. Ex. *l'homme est capable de rire*.

Non essentiel : le sujet *homme* n'est pas défini par *capacité de rire* car l'homme peut ne pas être en train de rire ; il ne rit que quelques fois.

Nécessité : l'homme ne peut pas ne pas avoir la *capacité de rire*.

Relation ni essentielle ni nécessaire lorsque l'inhérence de P dans S est à la fois accidentelle et *contingente*, c'est-à-dire qu'elle appartient à la définition de S et S peut ne pas en être revêtu. Ex. *l'homme est noir*. La relation entre les termes *homme* et *noir* est accidentelle, non fondée et contingence, superficielle.

Emmanuel Kant classifie les arguments de la manière suivante:

La relation est		L'énoncé s'appelle
Essentielle	Nécessaire	analytique
+	+	
-	+	Synthétique a priori
-	-	empirique

L'individu naît dans une famille, sa vie provient des autres qui sont incontournables pour son maintien puisque plusieurs besoins humains ne sont satisfaits qu'en communauté.

Emmanuel Levinas dira que l'individu en tant qu'humain ne s'« *offre que dans une relation qui n'est pas un pouvoir* ». La rencontre se fait selon des paramètres qui posent l'éthique de la rencontre. Car chaque rencontre est comme un choc d'individualités; elle a lieu en cas de reconnaissance de l'autre. Cette reconnaissance est sans condition. D'où il est possible de se rendre compte des conditions d'une éthique de la rencontre en tant que celle-ci se comprend lorsqu'il y a dépassement de l'opposition de l'universalité-relativité.

La rencontre lors du processus d'éducation met en lumière le « moment pédagogique » comme reconnaissance de l'influence de l'éducateur sur l'éduqué; avec la tentation de briser la résistance de l'apprenant. Or la résistance de l'éduqué devrait interpeller l'éducateur quant à sa personnalité, quant aux méthodes d'apprentissages et quant au matériel utilisé, c'est-à-dire qu'il devrait y avoir une mise en cause. Il faudrait penser à une *éthique de la communication*. En effet, l'éducation ne peut pas se passer de l'éthique parce qu'il faut gérer des personnes et des vies. D'ailleurs il est connu que « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». D'où chaque science s'accompagne de sa déontologie, la science doit se mettre au service de l'humanité.

2. L'individu est un être de parole

Pour se faire comprendre, l'homme utilise le langage en tant qu'instrument d'échange. Le langage est un ensemble de signes de communication. Il y a langage toutes les fois qu'il y a possibilités de transmission de messages entre des individus. Le langage est traduit pour la plupart des fois chez l'homme par une langue.

La langue est l'expression matérialisée d'un message soit par la parole dans le cas d'une langue orale, soit par l'écriture dans le cas d'une langue écrite, soit par un système de signes munis de règles de combinaisons dans le cas d'une langue formelle. La parole est une articulation phonique tenue pour le propre de l'homme. Les raisons de cette attribution exclusive sont plurielles dans l'histoire de la pensée.

Descartes notamment considère que l'homme a une essence langagière et parolique car de tous les animaux, l'homme est le seul être qui use de sons pour exprimer ses sentiments et son intériorité. La raison « *est la seule chose qui nous rend hommes, et nous distingue des bêtes* » (Descartes, 1951 : 30). La parole prouve notre réalité d'être pensant si l'on tient à la

théorie du cogito². Qu'est- ce qui prouve qu'étant ici à cet instant, je suis, je ne rêve pas ? Autant de fois que je m'exprime ou que je conçoive quelque chose dans mon esprit, je témoigne que j'existe. La seule preuve du cogito, c'est de le prononcer. Tant que je ne le conçois pas ou que je ne le prononce, rien ne prouve de l'existence du cogito.

L'homme use de la parole pour penser. Les autres animaux utilisent des sons; ils ne pensent pas puisqu'ils n'ont pas de paroles. La parole est une preuve de l'humanité: il n'existe pas d'homme qui ne recourt pas à la langue, à la parole. Même un sourd-muet articule des gestes en guise de parole. La parole est une représentation parce qu'elle me rend présent à moi-même, autant de fois que je la conçois ou la prononce. Elle est une représentation aussi car elle est une projection, une réflexion. L'aspect de représentation est essentiel pour la créativité et pour l'imagination. La représentation est comme un clonage parce qu'une parole suppose à la fois le signifiant³ et le signifié qui est une chose. La parole vaut pour la chose.

Ainsi l'on peut parler d'une chose sans qu'elle ne soit là: c'est une présence-absence. Parler de la parole qu'on a eue sur une chose, c'est la métalangue, c'est-à-dire un discours sur la parole⁴. La métalangue crée un plus d'être à la réalité posée⁵.

La parole n'est pas seulement présence d'une chose, elle est aussi élargissement. Elle est riche de signification, surtout lorsqu'elle respecte les règles de son utilisation. Une « parole » bien utilisée revêt plusieurs vertus. C'est « *cette parole qui est par essence **don**, **dialogue**, **ouverture** au monde et aux autres, mais aussi servant à éclaircir en cas de nécessité les rapports interhumains et à abattre les murs psychologiques* » (Nizigiyimana, 2010: 241). Par son ambivalence, la parole doit être bien utilisée en vue d'un dialogue réussi. Senghor (1964: 36) souligne cette ambivalence de la parole à travers ces quelques vers:

« La parole est tout

Elle coupe, écoute

Elle modèle, elle module

Elle perturbe, rend fou

Elle guérit, ou tue net

Elle amplifie, abaisse selon sa charge

² Cogito ergo sum = je pense, donc je suis

³ Consulter Saussure

⁴ Ex: « j'ai dit que j'ai dit »

⁵ Dans les livres sacrés, dont la Bible et le Coran, le texte est posé pour être interprété: des gens s'en emparent et développent une culture

Elle excite, ou calme les âmes ».

Pour bien communiquer, la parole exige des attitudes à adopter ; savoir écouter son interlocuteur et réagir corrélativement à ce que l'on a entendu en signe d'une communion en acte. Certains reflexes sont instantanés et prouvent l'intérêt porté à l'échange.

3. L'individu est un être pour autrui

L'individu n'a pas toujours une vie introvertie ; son regard tient compte de son entourage comme le témoigne la plupart de ses activités. Un individu isolé comme l'homme à l'état de nature n'est qu'une imagination. L'homme est toujours en société qui lui permet son être-au-monde et sa pleine réalisation. L'homme naît par la procréation qui a lieu moyennant l'intervention d'au moins deux personnes. L'homme est aussi *homo faber*. Son travail s'inscrit dans un jeu du marché car l'homme produit pour une communauté.

En effet, chaque être humain s'insère nécessairement dans des institutions, à savoir: la famille, la religion, la langue, la parole, les mœurs, etc. selon la conception d'Antoine Augustin Cournot. La parole ! Elle n'est qu'entre les hommes qu'elle lie. Taylor soutient aussi la thèse « du lien social »: les individus coopèrent au contexte collectif pour développer et exercer leur capacité d'autodétermination. Cette capacité s'exerce eu égard au type de société et suivant l'environnement social. L'Etat doit adopter des mécanismes de protection de l'environnement social pour le rendre favorable à l'autodétermination.

4. L'individu est un être de culture ;

Le sujet humain est selon une culture. Celle-ci diffuse des signes qui symbolisent des civilisations. Ces signes sont : l'habillement, la cuisine, les institutions, les arts, etc. La culture se bâtit : elle émet ou diffuse des signes d'identification. C'est ce qui permet un système de représentations. Ces signes sont oraux (parole), iconiques, plastiques, matériels et mêmes immatériels. Il y a un fond culturel ou une personnalité culturelle qui se donnent dans chaque civilisation. Cela suppose une chaîne de valeurs, de reflexes, d'attitudes, de comportements. Philosophiquement, il est question de la personnalité de base ou de l'identité culturelle.

En effet, chaque peuple s'exprime spécifiquement à travers des arts dont la musique, la danse, la poésie, la céramique, la peinture, l'architecture, la sculpture, le cinéma, le théâtre, l'habitat, etc. Dans chacune de ces expressions artistiques, l'être se positionne spécifiquement. Tel le fait d'être burundais induit à une musique à sensibilité burundaise; les chants d'autres cultures seront abordés sur référence au fond culturel burundais. Les individus produisent des

objets selon des conjectures historiques et les cultures s'érigent patiemment avec interactions de plusieurs facteurs car les valeurs ne s'élaborent pas comme des objets utiles. Comme la démocratie, elle n'est pas comme une bière préparée pour être consommée lors des festivités; elle s'élabore progressivement mais la qualité de la boisson est pesée lors de la dégustation. La démocratie est d'abord une culture avant d'être un ensemble d'institutions. Sa construction suppose une lente maturation culturelle qui se traduit par une acquisition patiente de la tolérance articulée sur une conscience des limites qui apaisent l'impatience de la liberté. Tout n'est pas égal par ailleurs et la part des choses doit être établie.

5. L'individu est une personne

L'individu en tant que sujet peut être abordé à divers niveaux :

- L'individu est en tant que **sujet politique**. Il s'agit d'appréhender l'homme selon le droit. En tant que sujet de droit, son accès sera subordonné à des conditions fixées par l'Etat. L'individu est compris suivant les paramètres culturels d'un l'Etat. Celui-ci est la structure autorisée qui met en place des lois ou une justice applicable aux justiciables. Il se pose ici les questions des droits de l'homme, des droits du citoyen, des droits de l'enfant, etc.
- L'individu en tant que **sujet psychologique** car l'être humain peut être étudié suivant ses stades de développement ; son étude peut se baser sur le système de conquête progressive de l'autonomie et il peut faire objet d'une relation d'aide si nécessaire.
- Il peut être abordé en tant que **sujet éthique** où l'aspect de relations dans un jeu de normes sociales est privilégié. Il s'agit de cette attitude qui pose pour préalable la reconnaissance de l'autre.

L'éducation intervient aux trois niveaux de compréhension du sujet. L'enfant est à préparer à devenir un sujet politique en lui faisant acquérir des savoirs relatifs à la conception du monde. Considérer avec rigueur les divers droits, à savoir les droits à la sûreté, à la liberté de conscience, à l'égalité, à la propriété et le droit au bonheur. Privilégier les droits civils et les droits sociaux qui relèvent de la sécurité sociale ; ces droits liés à l'éducation, à la formation, à l'instruction tels le droit au logement et au travail. Ils sont à l'origine de l'élargissement des missions de l'Etat car pour assurer ces droits, l'Etat doit :

- développer ses fonctions économiques ;
- assurer l'emploi, construire des infrastructures sociales (écoles, hôpitaux, routes) et
- construire des logements sociaux, favoriser des mutualités de santé, etc.

Les droits sont des créances pour l'Etat ; les « *droits de l'homme, aussi, car sans Etat de droit capable de monopoliser la violence légitime, d'être assujetti à la loi, de respecter le droit à la sûreté, il n'y a pas de droits de l'homme* » (Kriegel, 1996: 44).

Les droits sociaux sont le prolongement du droit au bonheur. Ce droit est réclamé à la fois dans l'*Ethique* de Spinoza et dans le *Traité de l'entendement humain* de John Locke comme « *la légitimation de l'homme de persévérer dans sa bonne nature et de revaloriser la joie et tous les sentiments qui y conduisent : la nourriture, les parfums, les fleurs, la musique, la gymnastique* » (Kriegel, 1996: 38). En tant que sujet psychologique, l'enfant devra nécessairement être guidé pour acquérir une autonomie. Comme sujet éthique, l'enfant est à respecter en tenant compte de ses intérêts car l'enfant, il est déjà un être humain à part entière.

6. Lier apprentissage, éducation et développement.

Nombreux philosophes ont illustré la prise en compte de ces principes à travers leur perception de l'éducation en lien entre leurs conceptions de l'homme et de la société.

Déjà au temps de Socrate et de Platon, la philosophie cesse de porter essentiellement sur la nature mais elle se focalise sur l'homme en tant que personne insérée dans une communauté de vie et de destin. L'homme ne devrait pas s'isoler mais il a à s'intégrer à son cadre de vie et le remodeler pour le rendre meilleur. La tâche est immense : l'homme doit fonder sa vie et tout ce qu'il fait. La responsabilité doit être dans l'acte d'éduquer : être responsable, c'est être capable de répondre de... L'on répond moyennant une certaine disposition. Cette disposition en plus d'être naturelle doit compter sur l'éducation. Qu'est-ce qu'une éducation ? L'éducation est à entendre de 2 manières :

Platon dans la *République*, Rousseau dans *Emile* et Kant dans le *Traité de Pédagogie* en parlant de l'éducation distinguent celle qui est donnée à domicile de celle qui est transmise à travers une institution. La 1^{ère} éducation est du ressort de la famille: elle est celle de la mère et de la nourrisse. Mais ce qui nous permet d'être responsables au niveau de l'éducation va plus loin, d'où il faut encore remonter. La 2^{ème} éducation est donnée à l'école. Qu'est-ce qu'une école ? Celle-ci se définit généralement comme l'institution qui a pour rôle d'éduquer et de former l'enfant et le jeune.

Dans nos pays d'Afrique, cette école est un héritage de la colonisation. Celle-là soulève des problèmes:

- a. Il s'agit d'un système importé avec ses règles, ses langues, son temps et son espace. Ce système s'est imposé à un certain moment de l'histoire. L'histoire de l'école est liée à l'histoire de la violence (l'esclavage et la colonisation). Avant l'imposition de l'école occidentale existaient des écoles traditionnelles. Ici au Burundi, « indero yo ku ziko ».
- b. Quelques soient le type d'école considéré, l'éducation s'impose à chaque individu comme un chemin d'apprentissage et de formation complète de l'être. Cette éducation transmise à l'école ou à travers toute la vie prépare à l'entrée dans un monde, à y vivre et mourir tout en demeurant dans la chaîne de vie des êtres. En effet, chacun emmagasine en lui une vision du monde qui lui certifie qu'il n'est pas seul au monde, que sa vie est à la suite de celle des autres. C'est la vision d'une chaîne de vies que chacun porte en lui, dans sa mémoire.
- c. Cette mémoire collective inculque en chacun une vision du monde; elle n'est pas acquise de l'école. Elle est de ces réalités fondamentales partagées par la communauté humaine qui ne sont jamais apprises à l'école. Tout cela joue son rôle dans la responsabilité, c'est comme si l'on revenait à Platon avec la théorie de la réminiscence: il y a certaines choses qui ne s'apprennent pas parce qu'elles sont connues d'avance.
- d. Qu'est-ce qu'on n'apprend pas ? Ce qui ne peut pas être appris à l'école est ce que nous partageons avec d'autres qui vivent sur le même terroir que nous: la famille, le village, la région, etc. Nous sommes à la croisée des ondes ; nous vivons un drame intérieur. Certains faits nous appellent à l'ordre, à savoir : la crise économique, la pauvreté, la misère, etc. Ce sont des situations dans lesquelles nous vivons. L'on n'a pas besoin d'aller à l'école pour se rendre compte que ces situations de vie sont dégradantes. Qui vit dans la misère absolue : est-il sujet ? ; est-il libre ? Même une personne non instruite vit de ces drames qui appellent à la responsabilité. L'enfant naît nu mais vêtu de culture. Avant que l'on ne commence l'école, l'on a déjà assimilé certaines choses.
- e. Actuellement l'on est entre 2 cultures inspirées des traditions et de la modernité. Celle-ci relève l'école coloniale. Qui fréquente l'école coloniale est pris pour un intellectuel. Celui-ci parle au nom de qui ? Qui représente-t-il ? La question de responsabilité se pose car chacun se considère comme seul, le chacun pour soi et le peuple a l'apparence de ne pas exister parce qu'il existe des individus éparpillés.

CHAPITRE II. LES PRINCIPALES DOCTRINES D'ENSEIGNEMENT ET D'EDUCATION

L'étude des doctrines d'enseignement et d'éducation se fait à partir des conceptions d'auteurs tels qu'ils se déploient au cours de l'histoire car selon Auguste Comte: « *Aucune science ne serait être comprise sans sa propre histoire, toujours inséparable de l'histoire générale de l'humanité* ». Il nous faut distinguer aussi le monde oriental du monde occidental.

II.1. La Chine ancienne

Dans la Chine ancienne, l'individu est éduqué en vue de pouvoir obéir infailliblement aux ordres sociaux dont ceux de la famille et ceux de l'empereur. L'individu doit obéir sinon il subit un châtement. Dans cet acte s'établit un rapport étroit entre la politique et l'éducation.

« Dès lors, la fonction administrative et la fonction souveraine elle-même semblent se réduire à une œuvre d'enseignement. La vertu impériale conserve, dans son essence, la valeur d'une puissance d'édification...L'Empereur, autant qu'il le peut, s'abstient de légiférer...Au lieu de réglementer, il éduque, et ses fonctionnaires exhortent au lieu de commander. L'administration tout entière se dissimule sous l'apparence d'un collègue enseignant. Elle se garde du moindre semblant de contrainte. Elle affecte de tout attendre des seuls effets d'une discipline anoblissante. Elle se propose pour unique objet de promouvoir tous les sujets de l'Empereur à la dignité d'honnêtes gens, (...).Un seigneur ou un suzerain enseignaient à leurs fidèles immédiats l'art de vivre noblement. Le Fils du Ciel prend figure du Souverain dès qu'il se donne pour but d'anoblir son peuple tout entier à l'aide d'une propagande moralisatrice- c'est-à-dire dès qu'il assimile le rôle de l'administration à la diffusion d'un vieil idéal de culture et qu'il donne pour fonction 1^{ère} à l'Etat l'accomplissement d'une œuvre de civilisation, entendue dans un sens tout moral. »⁶

En effet, l'Etat chinois repose sur le lien moral de la famille. « *Les chinois savent qu'ils relèvent de leur famille et qu'ils sont aussi fils de l'Etat* » (Hegel, 1970: 113). Ils sont maintenus dans leur famille par le lien de sang et à cause de la nature. « *Les devoirs familiaux ont une valeur absolue et on les observe conformément à la loi...La mère est honorée autant que le père* » (Hegel, 1970: 113). L'Empire est sous un pouvoir patriarcal: l'empereur prévoit

⁶ GRANET M. *La civilisation Chinoise*, Ed. Albin-Michel, 1948, pp.472 -473. Cité par LEIF J. et BIANCHERI A., *Philosophie de l'éducation. Les doctrines pédagogiques par les textes*. pp.11-12

paternellement et impose de l'ordre à tous ses sujets. L'empereur est seigneur et maître des lois et de la nature. Dans les actes de gouvernement, il fait intervenir les génies des personnes mortes. Il se soumet la nature comme lui-même est soumis à la puissance du ciel -Tien- à laquelle il adresse des prières et des sacrifices.

Tien désigne une force, c'est le ciel; il est le principe suprême et il se communique uniquement sur invocation de l'Empereur qui met en place les lois religieuses et morales que son peuple doit observer: « *l'Empereur règne...sur les choses de la nature et leur modification, ainsi que sur les forces naturelles* » (Hegel, 1972 : 90). L'empereur est le seul à être en rapport avec le ciel et à connaître les ordres. Il domine à la fois le visible et l'invisible, sa puissance s'exerce sur toute la nature: il règne sur la nature et les âmes des morts qu'il installe dans des fonctions précises ou qu'il destitue en cas de besoin.

En Chine règne alors l'égalité et non la liberté. L'inégalité n'existerait que si elle était introduite par le pouvoir impérial qui aurait distribué des avantages aux plus méritants qu'il élèverait à un rang administratif plus grand. Or ces administratifs se soumettent à une loi, dont celle de la famille qui s'impose du fait de son extériorité en tant qu'elle n'a pas encore fait un mouvement d'intériorisation; ils sont installés dans des fonctions s'il s'est avéré leur état de soumission et avec l'accord d'exercer les tâches sans aucun bénéfice particulier de leur part.

Pour installer la société dans une telle atmosphère, l'empereur recourt à la stratégie de l'éducation, avec des programmes biens adaptés et des objectifs bien précis:

« C'est, en effet, en établissant des écoles dans les chefs-lieux et bourgades que le Souverain doit enseigner au peuple l'humanité, l'équité et le cérémonial, car l'éducation produit d'excellentes mœurs...Les élèves, chaque année, passaient un examen. Dès leur 1^{er} passage, il leur fallait faire la preuve qu'ils savaient couper les phrases des auteurs d'après le sens et discerner les tendances, bonnes et mauvaises, de leur cœur. A l'examen de sortie, ils montraient qu'ils comprenaient les raisons des choses et qu'ils savaient classer par catégorie. Leur formation était alors achevée et ils marchaient d'un pas ferme dans la voie du devoir. Ils connaissaient en effet:

- **les 6 Sciences**, à savoir:
 1. les 5 sortes de rites;
 2. les 6 sortes de musiques;
 3. les 5 manières de lancer les flèches ;

4. *les 5 procédés pour conduire les chars;*
5. *les 6 types d'écriture;*
6. *les 9 méthodes de calcul*
- **les 6 Etiquettes**, à savoir:
 1. *la tenue du sacrifiant (circonspection);*
 2. *la tenue de l'hôte (attention respectueuse);*
 3. *la tenue du courtisan (empressement);*
 4. *la tenue du deuil (gravité);*
 5. *la tenue du militaire (celle du garde à vous);*
 6. *la tenue en char (vigilance)*
- **les 3 Vertus**: Sincérité, Vigilance, Piété filiale
- **Les 3 pratiques**: Piété filiale, Amitié, Déférence envers le maître)...

L'enseignement était purement livresque » (Granet, 1948: 12-13).

La Chine illustre le cas de l'éducation dans le monde asiatique ancien. Le monde occidental dispose aussi de sa propre civilisation fortement influencée par les cultures grecque et romaine.

II.2. L'antiquité grecque

Le respect de la tradition et des dieux est manifeste dans la Grèce Antique. Qui dit tradition dit ce qui a été longtemps préparé, ce qui repose dans le long des âges.

II.2.1. Platon (427-353)

En veillant à toujours écouter la voix de son démon, Platon ne faisait que suivre les recommandations de son maître, Socrate. Celui-ci était fidèle au culte de la cité: il offrait souvent des sacrifices (en privé ou aux autels publics). Il avait respect des dieux, des ancêtres et des institutions existantes. Ex. Il professait que les seuls établissements durables sont ceux qui se fondent sur la piété: *«il mettait au-dessus de tout le culte intérieur et la pratique des vertus morales»* et proclamait que *«la divinité préfère à tous celui qui fait bien son métier»* (Chevalier, 1964: 111) et que l'homme de bien ne devait rien craindre, pas même la mort qui est *«un sommeil sans aucun songe»* (Chevalier, 1964: 114). Autrement-dit, la mort n'est point un mal. Et la plupart des philosophes sont de cet avis: la mort est inévitable mais il faut mourir dignement, ce qui se prépare dès la vie en famille, dès l'enfance.

En vue de cultiver les valeurs qui favorisent la vie en commun, l'on procède par l'éducation. Il s'agit d'une initiation des plus jeunes par des adultes choisis parmi les modèles de la société à qui est donné la charge de guider les apprentis sur le chemin de la vie. Ce processus de la formation est prévu depuis l'antiquité, comme chez Platon (1966, II, 368b-V, 480a) qui relève mêmes les matières à enseigner en vue d'obtenir des citoyens dévoués à la cause de la cité. A cette époque, ce qui est privilégié est la cité (collectivité) et non l'individu (individualité).

L'apprentissage est possible si l'on se réfère à la théorie de la réminiscence. Il est comme un rappel ou un re-souvenir de ce que l'âme a vécu dans le monde des idées, avant son incarnation dans un corps qui est dans le monde sensible. Platon précise ici en quoi consiste l'éducation.

Elle, « n'est point ce que certains proclament qu'elle est: car ils prétendent l'introduire dans l'âme, où elle n'est point, comme on donnerait la vue à des yeux aveugles...chacun possède la faculté d'apprendre et l'organe destiné à cet usage, et que, semblable à des yeux qui ne pourraient se tourner qu'avec le corps tout entier des ténèbres vers la lumière, cet organe doit aussi se détourner avec l'âme tout entière de ce qui naît, jusqu'à ce qu'il devienne capable de supporter la vue de l'être;...L'éducation est donc l'art qui se propose ce but, la conversion de l'âme, et qui cherche les moyens les plus aisés et les plus efficaces de l'opérer; elle ne consiste pas à donner la vue à l'organe de l'âme, puisqu'il l'a déjà; mais comme il est mal tourné et ne regarde pas où il faudrait, elle s'efforce de l'amener dans la bonne direction »(Platon, 1966, VII, 518b-519^e).

L'art de l'éducation a pour objet la *conversion* et la connaissance suprême est celle du bien. Cette éducation prend en charge tous les aspects de la vie (artisanal, scientifique, civique, sexuel, guerrier,...).Autant les habitants de la cité doivent perfectionner les talents des différents métiers que nécessitent la vie individuelle et collective (la cordonnerie, la vannerie,...).

La maîtrise **des sciences du calcul et celle des nombres** est primordiale pour un futur guerrier en vue de pouvoir *ordonner ses troupes* et ces sciences tirent l'âme vers la vérité.

Ainsi, «il conviendrait...de persuader à ceux qui doivent remplir les plus hautes fonctions publiques de se livrer à la science du calcul, non pas superficiellement, mais jusqu'à ce qu'ils arrivent, par la pure intelligence, à connaître la nature des nombres; et de cultiver cette science non pas pour la faire servir aux ventes et aux achats, comme les négociants et les marchands, mais pour l'appliquer à la guerre, et pour faciliter la

conversion de l'âme du monde de la génération vers la vérité et l'essence....Ce pouvoir...de donner à l'âme un vigoureux élan vers la région supérieure, et de l'obliger à raisonner sur les nombres en eux-mêmes, sans jamais souffrir qu'on introduise dans ses raisonnements des nombres visibles et palpables»(Platon, 1966, VII, 525a-526a).

Ces nombres sont ceux qui ne peuvent être divisés mais qui sont dans une unité en tant qu'ils sont supposés en eux-mêmes et non en rapport à autres choses. Ils font appels à des unités qui sont «égales en elles sans la moindre différence», ce sont des «nombres qu'on ne peut saisir que par la pensée».

La 2^{ème} science à adopter dans l'éducation est la **géométrie** en tant qu'elle permet à l'âme de tendre vers l'idée du bien:

«La géométrie oblige à contempler l'essence...; elle attire l'âme vers la vérité et développe en elle cet esprit philosophique qui élève vers les choses d'en haut les regards que nous abaissons vers les choses d'ici-bas» (Platon, 1966, VII, 526e-527^e).

La 3^{ème} science est en rapport avec l'étude des solides en eux-mêmes, à savoir la dimension de profondeur des objets. Car, l'on ne se limite pas à l'aspect extérieur de la chose mais l'on scrute son intériorité ou sa profondeur, pour une connaissance plus approfondie.

La 4^{ème} science est en rapport avec les solides en mouvement. Il s'agit de **l'astronomie** non seulement pour maîtriser le rythme des saisons et la navigation maritime mais pour ne pas se limiter à ces seuls niveaux d'apprentissage par la purification de l'organe qui a tendance à plus se préoccuper des seuls gestes sensibles en s'attachant à ce qui élève l'âme.

L'étude de chaque science doit être poussée jusqu'au fond pour qu'il n'y ait pas de demi-connaissances. La musique doit être privilégiée dans ce cas pour cultiver **l'harmonie** de l'âme et du corps, et tendre à la recherche du beau.

La maîtrise des mathématiques n'est qu'un prélude, une propédeutique à une étude plus approfondie. En effet, les mathématiques visent les essences mais elles n'arrivent pas à s'élever vers elles qu'au moyen des hypothèses. Or celles-là ne peuvent permettre d'atteindre l'essence absolue qu'est l'idée du Bien. C'est la dialectique et la contemplation qui permettent cette ascension vers ce niveau le plus élevé de la connaissance.

L'éducation telle qu'elle est prévue chez Platon a une répercussion sur la vie sociale. D'où, la famille et le mariage sont à prendre dans une certaine proportion. Même l'idée de famille n'est pensable que dans un certain sens.

Selon Platon, l'homme diffère de la femme en ce que l'homme engendre là où la femme enfante mais aucun mari ne devrait connaître ni sa femme ni son fils et inversement. Pour ce faire, les relations ne devraient pas être individuellement programmées. Les femmes vivraient en commun - Platon parle d'une «*communauté des femmes et des enfants*» - et tous les mâles occuperaient des lieux déterminés suivant les services à exercer dans la cité. Ainsi, les femmes des «*guerriers seront communes toutes à tous: aucune d'elles n'habitera en particulier avec aucun d'eux; de même les enfants seront communs, et les parents ne connaîtront pas leurs enfants ni ceux-ci leurs parents*» (Platon, 1966, V, 457b-458b).

Par cette pratique, Platon ne voudrait pas abolir le mariage mais il tenait à l'adapter à son idée de la grande famille qu'est la cité. Il ne privilégierait pas la famille nucléaire mais il prévoyait d'étendre les relations à une entité plus large. En effet, une amitié qui unirait les personnes selon les services à exercer dans la cité serait la plus élevée. L'on éviterait les attachements particuliers à caractère exclusif qui constitueraient des obstacles à la cohésion et à l'entente générale.

Cependant, en ne particularisant pas les liaisons amoureuses, Platon ne nie pas le caractère religieux que revêt le mariage puisque «*l'élément démoniaque*» doit toujours guider l'agir humain et il envisage des mariages saints. Les plus saints sont «*les plus avantageux*» (Platon, 1966, V, 458b-459b) puisqu'ils participent à la sauvegarde de l'espèce humaine. En vue de ce projet, les magistrats recourent à un artifice: des tirages au sort seraient organisés lors des fêtes qui rassemblent les fiancés- de façon à limiter/à écarter les sujets médiocres des cycles de mariages et de la procréation. Il faudrait éviter des unions libres sans règles ni lois.

Pour qu'il n'y ait pas de soulèvements, cette mesure-de «*rendre les rapports très fréquents entre les hommes et les femmes d'élite, et très rares, au contraire, entre les sujets inférieurs de l'un et de l'autre sexe; de plus, il faut élever les enfants des 1^{ers} et non ceux des seconds*» (Platon, 1966, V, 459b-460a)-est tenue au secret et ne sera révélée qu'aux seuls magistrats qui sont des acteurs essentiels dans la vie de la cité. Ainsi, les jeunes gens habiles à la guerre ou qui accomplissent un acte de bravoure seraient privilégiés et récompensés. Il leur sera accordé une faveur d'avoir «*une plus large liberté de s'unir aux femmes* », et ce, dans le but «*que la plupart des enfants soient engendrés par eux* » (Platon, 1966, V, 460a-461a).

Les guerriers courageux seront ainsi primés avec la conviction qu'étant suffisamment solides, ils feront de beaux enfants eux- mêmes forts. Cela permettrait de sauvegarder la pureté et la santé de la race. Les enfants issus de ces accouplements seraient allaités par des mères et des femmes bien choisie sous la supervision de vieilles dames, de nourrices et de gouvernantes.

Tout est fait dans l'anonymat: aucune mère ne devrait connaître son enfant, aucune femme son mari et aucun enfant ses parents car la relation à privilégier n'est pas celle de parenté naturelle mais celle d'appartenance à la cité.

Seuls seraient entretenus les enfants des guerriers, ceux des parents médiocres dont les enfants difformes seraient éliminés dès leurs naissances en les cachant pour les faire mourir à petit feu. Cette pratique permettrait d'éviter de perpétuer une espèce en dégénérescence.

L'acte de la procréation se ferait dans la fleur de l'âge, entre 20-40 ans pour la femme entre et 25-55 ans pour le mâle. Tout citoyen plus jeune ou plus vieux qui ferait un enfant serait condamné coupable d'impiété et d'injustice. Pour réduire ces cas, le mariage serait autorisé uniquement par un magistrat avec une libéralisation des liaisons sexuelles pour les femmes à la ménopause puisque à ce moment elles n'auraient rien à craindre surtout qu'elles auraient fait preuve de retenu à leur jeune âge. Les mariages consanguins seraient à éviter sauf dans les cas où ils seraient approuvés par la pythie ou décrétés par le magistrat. Le mariage entre les frères et sœurs est dans ce cas même envisageable. De telles pratiques font état d'une procédure qui suppose une préparation. Il y a ce qui est permis et ce qui est proscrit.

Quelle place à attribuer aux procédures de récompenses et à celles de punitions? L'éducation ne fait-elle pas ainsi recours malheureusement à des moyens violents quand elle recourt à ces stratégies? Quelle démarcation faut-il faire entre la violence et l'éducation ?

Comme l'enfant ne peut pas seul déterminer ce qui lui sera nécessaire dans sa vie à venir, ce sont ses parents qui anticipent et qui décident ce qu'ils jugent de bon et de bien pour lui. Ils imaginent un avenir qu'ils voudraient réserver à leur progéniture et par l'éducation, ils anticipent le consentement de l'enfant en supposant que dans l'avenir il comprendra leur choix. C'est l'instinct parental qui les porte à une telle action. Mais en même temps certaines contraintes sont exercées sur l'enfant, c'est une violence.

Cette violence exercée dans l'éducation est pourtant proportionnée et elle se déploie pour une bonne intention. La violence comporte des degrés dans son déploiement; elle est passive ou active, elle est ce qui permet à la vie de s'épanouir ou qui l'écrase. Elle est exercée par amour ou par méchanceté. Le parent l'exerce sur son enfant, le maître l'exerce sur l'apprenant, mais pire encore, la police l'exerce sur la population.

Dans la conception de Platon (VII, 515a-517c), si l'on se réfère au mythe de la caverne, ceux qui ont la connaissance sont ceux qui vivent selon le savoir acquis: ils sont guidés par la

connaissance du monde des idées mais en conséquence ils ont le devoir de diriger ceux qui sont encore sous le coup des opinions et qui tiennent aux apparences et guidés par les perceptions sensibles. En effet, la caverne consiste en un trou souterrain, une cavité creusée dans une roche. Elle est fermée de tous côtés pour ne laisser qu'une petite ouverture par laquelle entre une lumière. Le mythe de la caverne est une allégorie qui illustre la vie de l'homme eu égard à la connaissance et à l'ignorance.

Les ignorants sont comme des captifs ligotés à l'intérieur de la caverne, les yeux tournés vers la paroi opposée à l'entrée, qui se mettent à parier sur la nature des ombres projetées sur la partie d'en face. Ils ne peuvent pas tourner leurs têtes à cause des chaînes qui les lient et étant habitués aux divers jeux de figures qui circulent, ils se mesurent quant à leur capacité de repérer les différentes ombres qu'ils tiennent pour des réalités. Ils ont des opinions puisqu'ils ne jugent que suivant les apparences. Ces opinions font référence à la connaissance commune aux images et aux objets, là où chacun voudrait que son idée soit universelle et que la réalité y soit soumise. L'opinion s'attache au monde sensible et a pour fondement la sensation qu'elle confond à la science. Concrètement, les sensations ne mènent qu'à des connaissances particulières, c'est-à-dire limitées où le réel n'est perçu qu'avec incertitude, sous forme de reflet de la réalité.

S'il arrivait que l'un des prisonniers soit relâché et orienté vers l'extérieur de la caverne, il serait dans les 1^{ers} instants ébloui par la forte lumière du soleil au point de ne distinguer aucun objet. Mais au fil du temps, il s'habituerait au nouvel endroit et établirait de nouvelles formes d'appréhensions de la réalité. Autrement-dit, il ne suffit pas que le prisonnier soit libéré et relâché à l'extérieur pour qu'il accède à la connaissance. C'est avec l'habitude qu'il pourra fixer les objets éclairés par la lumière et entrera en possession de la vraie connaissance. Seul l'homme en cette situation peut évaluer l'état de l'ignorant qu'il était puisqu'il ne se plaît plus des opinions.

Ainsi, ce mythe dégage les conditions d'accession de l'homme à la connaissance: la vraie connaissance n'est concevable que dans le monde intelligible où règne l'Idée. Ce monde intelligible suppose d'abord les objets mathématiques et par la suite les idées. Les choses mathématiques s'interposent entre les choses sensibles en tant qu'elles sont multiples et semblables, et les choses intelligibles en tant qu'elles sont éternelles et immobiles et font appel à l'unité. La pensée, par les hypothèses, se sert des images et des originaux du monde sensible et elle aboutit à une conclusion. C'est la pensée discursive, comme en géométrie, qui tient aux propositions à partir desquelles le raisonnement s'échelonne. La pensée peut se servir des principes anhypothétiques à l'aide des idées prises en elles-mêmes. Il s'agit de la pensée

dialectique ou une connaissance liée aux idées; c'est le cas de la réminiscence qui consiste à se rappeler d'une connaissance que l'âme avait contemplée dans la vie antérieure, avant qu'elle ne s'incarne dans un corps physique.

II.2.2. Aristote (385- 322)

L'étude de l'homme et de la société se renforce avec l'apport philosophique d'Aristote. Pour lui, avant qu'une réalité ne soit en acte, elle est d'abord en puissance en tant que possibilité.

Dans le domaine de l'éducation, Aristote assigne à la pédagogie, c'est-à-dire la transmission du savoir et surtout la formation du jugement, un rôle déterminé et avec une orientation plus centrée sur des solutions réalistes, avec des caractéristiques d'élégance et de sagesse. Les enfants doivent fréquenter le moins possibles les esclaves pour éviter qu'ils imitent leurs basses considérations. Il faut qu'ils se réfèrent aux hommes libres et s'identifient à eux car la vertu n'est pas absolue chez l'enfant, celle-ci est relative à l'homme accompli et à celui qui le dirige. En effet, l'éducation doit se faire selon des principes et suivant la marche de la nature, c'est-à-dire que l'on doit suivre les étapes de développement de l'enfant pour lui faire apprendre ce qui est en rapport avec son degré de compréhension pour l'aider à répondre à ses principales préoccupations.

Les périodes d'éducation sont à distinguer suivant la marche de la nature car *«le but de l'art et de l'éducation est de suppléer à la nature, ou de compléter ce qu'elle n'a que commencé »* (1980: VII, chap XV: 503). Comme l'enfant est dans un état d'imperfection, la vertu en lui est encore endormie et c'est à l'éducateur de l'éveiller. D'où la pédagogie et la morale interviennent concomitamment car elles se subordonnent toutes les deux à la politique entendue comme science de tout ce qui est requis pour assurer le bien commun de la communauté citoyenne et de l'individu. Les mœurs démocratiques et aristocratiques constituent à cet effet la base des pratiques de la démocratie et de l'aristocratie: le meilleur système d'habitude est à inculquer dans l'esprit des jeunes pour les rendre dociles aux idéaux du gouvernement.

Les principes généraux de l'éducation concernent l'âge de fréquentation des institutions de formation suivant des cycles à déterminer et le type d'enseignement à adopter. Ainsi, avant 5 ans, aucune instruction et aucun travail obligé ne peuvent être soumis à l'enfant à qui il convient de développer la motricité en l'éveillant aux jeux. Ceux-ci ne doivent être ni grossiers et indignes, ni trop fatigants, ni trop relâchés. Il sera privilégié un cadre d'échange: bien

préparer les conversations et les fables destinées aux enfants. Les cris et les pleurs ne sont pas néfastes dans leurs développements car ils exercent les organes à travers l'effort fourni.

Concrètement, entre 5 et 7 ans, il serait autorisé à l'enfant d'assister aux scènes d'enseignement de ce qu'il apprendra dans un proche avenir. Mais jusqu'à 7 ans, l'enfant est au domicile familial. Lorsqu'il aura atteint l'âge de discernement, il lui sera permis d'assister à des scènes de tragédies et de comédies. Le législateur aura à prévoir à la fois l'éducation destinée aux enfants et aux femmes de la cité comme chaque père organise son foyer.

« Dans les Etats ce sont les prescriptions légales et les usages qui ont du poids, dans les familles ce sont les paroles et les mœurs du père, d'autant plus qu'interviennent ici les liens de parentés et les bienfaits, puisque avant tout autre chose la nature a inspiré aux enfants des sentiments d'amour et d'obéissances envers leurs pères »(Aristote, 1950, Livre X, Chap. IX: 502).

Il y a donc une politique de conciliation d'une éducation d'Etat et la nécessité psychologique d'une éducation familiale. La famille est donc une instance d'exécution et d'individualisation.

Comme le médecin se soumettant aux règles de son art n'administre pas le même traitement à tous ses malades, chaque enfant doit être considéré individuellement et non pas dans un esprit de masse; les enfants ne doivent pas suivre en même temps le même genre d'entraînements mais le degré de maturité de chacun dirige le choix du type d'exercices à réaliser. L'éducation est à individualiser sous certains aspects pour que chaque apprenant « y trouve davantage son profit propre » (Aristote, 1950, Livre X, Chap. IX: 502).

Mais l'éducation commune se soumet aux programmes généraux tels que prescrits par la loi. En effet, il y a une forme d'instruction à donner nécessairement à la jeunesse en tant qu'elle est **libérale, belle et honorable**, à savoir la gymnastique, la musique, les lettres, le dessin; le développement des aspects du corps doit précéder celui de l'intelligence. Tout de même le savoir utilitaire n'est pas à privilégier ni le savoir instrumental mais le savoir culturel en tant que ce qui est visé est le goût à la liberté, avec des mœurs de douceurs, de fierté et de courage; le travail physique est du ressort des esclaves.

II.2.3. Cicéron (de -106 à +43)

Cicéron a introduit le concept *philosophia* dans le vocabulaire latin. Il tient la philosophie pour une discipline scientifique et la matrice de toute autre science. La philosophie est « *la créatrice, la mère... de toutes les sciences libérales* » (Cicéron, 1922, I : 9) à tel point qu'il est « *difficile de calculer...la profondeur comme aussi la variété et l'étendue* »(Cicéron,

1922, I: 9) du savoir visé par les philosophes. Ceux-ci ne poussent pas leurs études sur un point déterminé; « *leurs recherches savants et leur méthode dialectique* »(Cicéron, 1922, I: 9) aspirent à saisir la nature entière.

De surcroît, Cicéron latinise l'enseignement et l'éloquence de façon à fondre en un seul art la philosophie et la rhétorique, à travers l'établissement d'un programme de culture générale aussi large et aussi riche que possible. L'éloquence fait référence à « *tout l'ensemble de connaissances que possèdent les hommes les plus instruits* »(Cicéron, 1922, I: 9). Elle participe à la culture générale qui se définit comme la maîtrise des « *façons de s'exprimer, de penser et de sentir communes à tous les hommes* »(Cicéron, 1922, I: 9). Pour y parvenir, il faut pouvoir « *embrasser et posséder une foule de notions, sans lesquelles il n'y a plus qu'un vain et ridicule verbiage* »; le style « *doit recevoir sa forme, non seulement du choix, mais de l'heureux arrangement des mots dans la phrase* »(Cicéron, 1922, I: 9).

Les disciplines du programme d'enseignement sont: les mathématiques, la musique, la grammaire, les lettres, la poésie, l'histoire, le droit. Les matières à enseigner sont si nombreuses compte tenu de l'enjeu car « *l'éloquence se compose d'une réunion de qualités, dont chacune séparément ne peut être acquise sans les plus pénibles efforts* »(Cicéron, 1922, I: 9). La forme et le contenu doivent être considérés dans tout effort d'expression ou de composition.

II.2.4. Sénèque (de -4 à + 65)

Sénèque est l'un des stoïciens (philosophes qui ont favorisé l'intégration de l'homme à son milieu naturel et culturel par l'unification en une même sagesse à la fois, la logique, la physique et la morale). Au point de vue pédagogique, les stoïciens sont d'un esprit philosophique et de sincérité; ils s'opposent aux conventions et aux formalismes des rhéteurs. Ils sont pour une éducation libérale.

Pour Sénèque, les études libérales font d'un individu un homme libre. Il s'agit de la sagesse, qui est une « *étude noble, courageuse, généreuse* » (Sénèque, 1957, 88: 158). Une série de disciplines initient à la formation, à savoir la grammaire, l'histoire, les arts libéraux dont la poésie et la musique, la géométrie, la vertu, etc.

II.3. Le Moyen Age

Le Moyen Age est une période dominée principalement par les clercs. Tout est pensé sur référence à la religion chrétienne car il est fondamentalement posé la centralité de Dieu. La hiérarchie ecclésiale domine et détermine les destinées des peuples: elle jouit d'un pouvoir de décision immense. Le Père Chenu (1950: 107) le précise ici: « *Pendant le Moyen Age, la*

mise en route de tout enseignement et de tous les cadres de la culture se constituent par les clercs: la civilisation naît dans l'Eglise, non certes par captation cléricale, mais selon des conditions matérielles et morales que le temps explique fort bien ». Ce sont les clercs qui initient ou qui inspirent la vie à la cour (politique) et les programmes d'enseignement dans les écoles. Pour cette raison, l'éducation est orientée à des fins religieuses; l'enseignement « *est suscité et confirmé, jusque dans la vérité de ses objets(...), par la puissance spirituelle d'une conception chrétienne de l'homme et du monde* »(Chenu, 1950: 107). L'homme et le monde sont pensés en prenant référence à Dieu. Il s'impose le théocentrisme qui repose sur trois piliers hiérarchisés: Dieu, l'âme et le monde.

Au point de vue de la pensée, le Moyen Age est considéré comme la « grande nuit de la raison» où celle-ci est comme en sommeil.

II.3.1. Alcuin (735-804)

Alcuin dispose à son temps d'un savoir encyclopédique. Il est à la fois théologien, philosophe, moraliste, historien, poète, musicien, mathématicien, etc. L'Empereur Charlemagne l'a invité à sa cour pour organiser des études et pour enseigner. L'Empereur lui-même a suivi ses enseignements de la rhétorique, de la dialectique et de l'astronomie. Alcuin fut maître des enfants de l'Empereur et ceux des nobles qui officiaient à cette cour. Sa pédagogie a influencé l'empire: son enseignement consistait en des entretiens fondés sur des principes avec pour illustrations des récits, des exemples et des devinettes. Pour éclaircir des situations, les élèves réagissaient par des questions qu'ils posaient autant qu'ils le désiraient.

Au niveau de l'organisation, Alcuin fait de la grammaire la clé de son plan d'études qui s'établit suivant 2 niveaux:

- a. **trivium** (grammaire, rhétorique, dialectique);
- b. **quadrivium** (arithmétique, astronomie, musique, géométrie).

Il s'agit des 7 arts libéraux.

Alcuin tient ces disciplines pour des degrés que l'élève doit gravir au cours de son processus d'apprentissage. Elles développent la capacité d'imagination et de la mémoire, à travers la représentation, ce qui permet à l'homme de ne pas rester seulement au niveau de la perception et de la sensibilité. Ces sciences constituent une préparation à l'enseignement théologique car le but de l'éducation est l'acquisition des fondements de défense de la Foi chrétienne et de la Vérité.

II.3.2. Abélard (1079-1142)

Qualifié de *disputeur public*, Abélard a amélioré et ordonné l'éducation intellectuelle et morale du Moyen-âge. Il a relevé les rapports entre la *logique* et l'enseignement tel qu'ils étaient développés par les clercs. Son apport est important dans le domaine de la science: il est un promoteur efficace du pôle universitaire.

Il relève le rôle des sens et de l'entendement dans la dynamique de l'enseignement: Ils sont à l'âme mais les sens s'exercent par l'entremise des instruments du corps et ils sont faits pour ce qui est perceptible sensiblement. L'entendement intervient par l'action de l'esprit, avec ses capacités d'imagination et de fiction comme quand un artiste conçoit une forme ou le modèle d'une chose à réaliser au cours de la créativité artistique.

II.3.3. Saint Bernard (1091-1153)

Au moyen-Age, toute l'éducation intellectuelle était ordonnée en fonction de la doctrine chrétienne, au sein de l'Eglise considérée comme dépositaire et gardienne de la vraie doctrine. C'est sur cette considération que Saint Bernard fixe le but de toute étude. Il s'agit de s'élever à Dieu en franchissant 3 niveaux: la vie pratique, la vie contemplative et la vie extatique. La science sera bonne dans le seul cas où elle est soumise à la vérité. Celle-ci est relative à la pratique des vertus. Ainsi pour édifier, ceux qui veulent connaître pratiquent la charité; pour s'édifier, ceux qui veulent connaître pratiquent la prudence et n'abusent pas la science tant qu'ils veulent savoir pour bien faire. Mais la pratique de la foi est ce qui compte à tel point que Saint Bernard lance la devise: *aura est labor*⁷; prie mais travaille. Car la prière ne doit pas être une affaire d'oisiveté.

II.3.4. Saint Thomas d'Aquin (1225-1274)

La préoccupation philosophique majeure de Saint Thomas d'Aquin est de concilier la raison à la foi dans la compréhension d'un monde assujetti à l'existence de Dieu. Saint Thomas attaque le vaste problème du rapport de la raison et de la foi. Pour lui, la raison ne peut pas atteindre toutes les vérités. Le problème de Dieu et les dogmes ne peuvent être démontés par la seule raison. Ce que peut faire la raison est de montrer que le dogme n'est pas impossible rationnellement et elle peut démonter les objections qui lui sont opposées. Car il existe 2 ordres de vérités:

⁷« Dusenga twongera dukora »

- a. les vérités philosophiques (rationnelles) auxquelles peut accéder la raison. Elles font partie du dépôt de la foi et elles sont défendables et démontrables;
- b. Les vérités de foi excèdent le pouvoir de l'intelligence ; elles ne sont accordées que par grâce.

La philosophie est la servante de la foi car la théologie la domine en la déclarant incapable de prouver tout ce qui est contraire à la foi. Mais une hiérarchie s'impose: il faut croire pour comprendre.

Comme philosophe, Saint Thomas a commenté les textes d'Aristote. Le commentaire est un genre littéraire qui consiste à lire un texte donné à étudier tout en s'inspirant du contexte de sa composition en vue de le comprendre. Le commentateur respecte 2 aspects:

- a. Il tient à son texte qu'il pénètre non pas pour la reconstitution historique d'un système de pensée périmé mais pour y puiser une leçon qui conduit vers le présent.
- b. Il campe sur les arguments du texte pour les discuter. En même temps qu'il étaye la thèse de l'auteur, il prend position et justifie son choix ; il évite la précipitation.

A ce titre de Commentateur, Saint Thomas a lu les textes d'Aristote pour y puiser les arguments de justification de la foi. Il s'est donné la tâche de *christianiser* Aristote et c'est ce qui a bouleversé le contenu et le style des connaissances du Moyen-Age. Il a fourni à la religion un cadre d'expression à caractère rationnel. Il a élaboré une méthode qu'il a appliquée dans la *Somme théologique* qu'il a écrit; le déroulement se faisait en raisonnements où se suivaient la thèse, l'antithèse, l'objection et la réfutation. La thèse en principe répond au problème fondamental posé dans le texte. L'antithèse est une critique qui montre que le thème peut être abordé autrement. Pour Saint Thomas, la possibilité de la connaissance de la matière est justifiée par le fait que l'intelligence perçoit d'une manière immatérielle les corps. En l'homme, « *l'âme connaît, au moyen de l'intelligence, les choses corporelles et en a une connaissance immatérielle, universelle et nécessaire* » (Truc, 1998).

II.4. La période moderne:

II.4.1. Erasme (1466-1536)

Erasme a posé à son temps le vrai problème de l'éducation car selon lui, il ne devient pleinement homme que celui qui s'est exercé. De ses écrits, il y a ce *Discours sur la nécessité de commencer dès la naissance l'éducation des enfants*⁸ publié en 1524.

Il est pour l'éducation dès l'enfance, lorsque l'âme de l'enfant «*est encore vierge de soucis et de vices, sa nature tendre et maniable, son esprit souple, capable de se plier à tout et aussi garder les préceptes reçus. Car rien nous est présent dans le vieil âge que ce dont notre jeunesse a été comme imprégnée*»⁹. Il justifie ce choix sur base des considérations psychologiques: les 1^{ers} éléments à apprendre exigent un effort de la mémoire et cette capacité est tenace chez les enfants. En chacun, la nature a déposé des germes d'apprentissage et les rudiments de lecture, les lectures, les apologues et les fables s'apprennent facilement et plus vite à l'âge tendre qu'étant plus âgé.

Ainsi, l'apprentissage débute dès que l'enfant est à mesure de parler car à travers des jeux, l'étude se réalise en s'amusant; il est tenu pour une distraction, ce qui préserve l'enfant de se consacrer à des vices auxquels peut tendre un esprit frêle. Les langues pourront être apprises par la pratique. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture seront facilité par le recours à une méthode attrayante. Pour prévenir le dégoût, un artifice peut être utilisé. Exemples: moudre en forme de lettres des friandises aimées par les enfants à faire avaler à celui qui trouve la lettre représentée; sculpter des lettres des jouets en ivoire. En vue des jeux suffisamment animés, des enfants peuvent être mis en compétition tout en récompensant les gagnants.

II.4.2. Luther (1483 -1546)

En réaction à la scolastique et à l'humanisme, Luther favorise le contact avec autrui dans le processus d'apprentissage. Il se proposa de vulgariser la lecture de la bible en la traduisant dans des langues vivantes. En effet, les livres sacrés étaient jusque-là transcrits en latin, en grec et en hébreu qui étaient des langues non accessibles à tous les peuples; il traduisit la Bible dans des langues des peuples en vue de la vulgariser. Il favorisa du même coup une éducation populaire et accorda une grande importance aux langues. Celles-ci sont le fait de l'esprit qui se communique aux peuples d'où il faut les cultiver en vue de favoriser l'unité du genre humain:

⁸*De pueri statim ac liberatiter instituendis*

⁹ Erasme, *De pueri statim ac liberatiter instituendis*, Ed. Rotterdam, 1551

*«Les langues sont les fourreaux qui contiennent la lame de l'esprit. Elles sont l'écrin qui renferme le joyau. Elles sont le vase qui contient ce breuvage. Elles sont la réserve où on conserve cette nourriture».*¹⁰

Luther influença fortement les magistrats et les autorités de son pays à privilégier l'éducation dans le but de promouvoir le bien commun. Aux décideurs de l'Allemagne de son époque il leur exhorte ainsi:

*«Chers Seigneurs, s'il faut consacrer annuellement tant d'argent aux armes, aux routes, aux chemins, aux digues et à d'innombrables objets de ce genre afin qu'une ville jouisse en ce monde de la paix et de la puissance, ne devrait-on pas, de préférence, consacrer au moins autant d'argent à l'indigente et pauvre jeunesse afin d'arriver à ce qu'un ou deux hommes habiles deviennent maîtres d'écoles...N'est-il pas évident qu'on peut actuellement former un garçon en 3 ans de sorte qu'à sa 14^{ème} ou 18^{ème} année il en sache plus que n'en ont su jusqu'à maintenant toutes les écoles supérieures et les monastères?»*¹¹

Ceux qui ont le pouvoir de décisions doivent être attentifs, tirer beaucoup d'attention pour savoir bien choisir et ne pas privilégier l'essor de la cité sans prendre en considérations le traitement à réserver à la population. Luther supplie au Conseil et à l'Autorité de se soucier de la jeunesse et de lui apporter de grands soins car :

*« La prospérité d'une ville ne conduit pas seulement à accumuler de grands trésors, à construire des murs solides, des belles maisons, à fabriquer beaucoup d'armes et de cuiraces; là où de telles choses existent et où surviennent des fous furieux, la contrariété et le dommage de la ville n'en sont que grands; par contre la prospérité, le salut et la force les plus appréciables d'une ville consistent à avoir beaucoup de citoyens distingués, instruits, raisonnables, honnêtes, bien éduqués qui pourraient ensuite amasser trésors et biens, gérer ceux-ci et les employer à bon escient .»*¹²

Il convient de se pencher vers l'essentiel car tout n'a pas la même importance et l'on doit inscrire chaque action dans la durée en sachant se préparer pour un avenir plus radieux.

¹⁰ Luther, *Aux magistrats de toutes les villes d'Allemagne afin qu'ils édifient et entretiennent des écoles chrétiennes*, Traduit directement, 1524.

¹¹ Luther, *Aux magistrats de toutes les villes d'Allemagne afin qu'ils édifient et entretiennent des écoles chrétiennes*, Traduit directement, 1524.

¹²*Ibidem*

II.4.3. Les Jésuites

Comme Luther, l'Eglise catholique a pensé que l'humanisme tel qu'issu de la pensée des auteurs anciens pouvait être susceptible d'altérer le sens du christianisme avec le risque de conduire à l'hérésie. L'Ordre des Jésuites ne laissa pas l'Université le temps d'appliquer les théories pédagogiques de la Renaissance. Il élaborait rapidement et habilement des institutions et des doctrines qui paraissaient adopter l'humanisme mais qui visaient réellement à le désarmer. La vocation *missionnaire* des Jésuites s'épanouit car elle apparut au moment historique où une mise en place générale de collèges s'avérait nécessaire. A la fois autoritaire et libéralité, enrichie par l'expérience quotidienne et par la réflexion sur cette expérience, la pédagogie des Jésuites a traversé des siècles.

En quoi consiste cette habileté des Jésuites ? Elle est d'abord au niveau de la conception de la personne humaine. Les Jésuites développent une attitude visant à ne plus brutaliser l'homme mais de cultiver une docilité consentie.

Ainsi, « quand on désire gagner des âmes, il faut dresser son plan suivant l'opportunité des lieux, des temps et des personnes. De même que l'architecte qui bâtit une maison doit s'enquérir de l'usage auquel on destine, et se renseigner sur les convenances particulières à chacun de ceux qui l'habiteront, afin d'organiser sa construction en conséquence; ainsi faut-il accommoder notre langage et nos allures à la position et à l'infirmité de ceux avec qui nous avons à traiter, afin d'en arriver à leur être utiles sans les obliger à rompre avec leurs habitudes et, pour ainsi dire, à quitter leur propre domicile. Une même maladie ne doit pas être invariablement traitée de la même manière ; mais, survient la nature du malade, il faut employer des remèdes différents, et parfois même des remèdes tout à fait contraires. »¹³

Pour réussir ce pari, un nouveau mode d'enseignement est adopté. Avant de se mettre au service de l'éducation, le maître devra véritablement se cultiver pour être d'une attitude exemplaire: un amour, une intelligence et une dignité. Il aura à garder une distance par rapport à l'éduqué.

«Que les adolescents aient une haute opinion de leurs maîtres et fassent très grand cas de leur valeur. Car cet estime les presse intérieurement, surtout si l'amour s'y ajoute, à faire entièrement la volonté de ceux qui les dirigent. Aussi chaque maître doit travailler à acquérir un bon renom(...). Acquérons donc du prestige par nos qualités et vertus(...).

¹³ Saint Ignace- Rapporté par Franciosi, *L'esprit de Saint-Ignace*, T. I, p. 199

En outre, si l'on passe pour savant, le prestige en est accru. C'est pourquoi, à l'occasion et avec prudence, il est bon de faire connaître dès le début sa science; les élèves vénèrent les professeurs capables de bien les instruire. Mais rien ne conquiert plus la vénération des disciples que la vertu solide et la sainteté. Celles-ci ont beau être intérieures à l'âme; il est impossible qu'on n'en aperçoive pas le rayonnement au dehors. Elles excitent l'admiration et soumettent à votre influence les cœurs ravis. Il en est surtout ainsi lorsque la sainteté est unie à la science et à la prudence, de telle sorte qu'on paraisse non pas un homme naïf, mais un homme parfait. Enfin, l'estime ne nous sera accordée que si nous sommes prudents et discrets. En particulier, nos rapports avec nos élèves seront tels qu'on n'y voie aucune familiarité. Car il est certain que la familiarité engendre le plus souvent le mépris. Il est difficile, dès que la familiarité est excessive, que certaines paroles légères ou moins convenables ne nous échappent, (...) que nous ne montrions certaines imperfections naturelles ou morales qui tout de suite altèrent le respect des élèves envers vous(...). C'est pourquoi, n'ayons pas avec les adolescents des relations très fréquentes; pas trop d'effusions; pas trop d'intimité (...). Parlons avec eux au temps et au lieu voulu, et pas plus qu'il n'est utile à leur formation; par conséquent avec réserve, sérieux et une gravité paternelle; ce qui ne doit pas nous empêcher d'avoir une extrême affabilité.»¹⁴

Il serait appliqué aux élèves des exercices de mémorisation autant qu'ils sont encore jeunes en vue de leur permettre une acquisition d'un grand bagage intellectuel. De l'accroissement de la faculté de mémoire résulte deux avantages :

« Tout d'abord, posséder une excellente mémoire est un inestimable recours pour toutes les entreprises de ce monde. Ensuite, on accumule un magnifique capital de choses et de mots dont on pourra se servir pendant toute sa vie; car ce qui est gravé dans l'esprit au 1^{er} âge est ordinairement indélébile »¹⁵.

II.4.4. Montaigne (1533-1592)

La pédagogie de Montaigne est directement issue d'une prise de conscience sceptique de l'univers culturel élaboré tout au long du Moyen Age. Dans cette perspective, la seule valeur intellectuelle est celle qui privilégie l'ouverture indéfinie de la recherche. Montaigne écarte à la

¹⁴ Le Père Gaudier : *De natura et statibus perfectionis*, P.V., sectio XVI, di VII, Trad. P. Charmot in *La pédagogie des Jésuites-Spes*, pp. 165-166

¹⁵ Le P. Sacchini : *Paraaenesis*, ch. VIII : *De exercenda puerorum memoria*. Trad. P. Charmot in *Pédagogie des Jésuites*, Ed. Spes, pp. 215-216

fois la formation littéraire traditionnelle et la formation scientifique livresque même s'il est convaincu de l'importance primordiale d'une éducation dont l'objectif serait « de bien faire l'homme ».

En conséquence, il propose une pédagogie à la fois directe et complète, combinant harmonieusement l'exercice du jugement par une réflexion sincère, l'enrichissement de l'esprit par des lectures débarrassées de leurs surcharges scolastiques et l'endurcissement du corps par un entraînement physique approprié. La formation est donc au niveau intellectuel et au niveau physique.

II.4.5. François Bacon (1561-1626)

Au point de vue pédagogique, François Bacon initie un courant réaliste et empiriste qui sera développé davantage par Radke et Comenius. Il veut prendre les études sous un aspect moins contraignant en tant qu'elles « *sont pour l'esprit une source d'amusement, d'ornement et d'habileté. Une source d'amusement dans la retraite et la solitude; une source d'ornement, dans les entretiens particuliers et les discours publics; enfin une source d'habileté dans la vie active où elles mettent en état de faire des observations et des dispositions judicieuses* »¹⁶. Bacon inscrit l'expérience dans le cadre du processus d'éducation. Il donne une orientation surtout dans les lectures à soumettre à chacun: « *Quand vous lisez un ouvrage, que ce ne soit ni pour contredire l'auteur, ni pour réfuter, ni pour adopter sans examen de ses opinions et le croire sur parole, ni pour briller dans les conversations: mais pour apprendre à réfléchir, à penser, à examiner, à peser et ce que dit l'auteur et tout le reste* »¹⁷.

Tous les livres ne présentent pas le même intérêt scientifique. Certains sont à goûter; on a à les lire en certaines de leurs parties; d'autres sont à dévorer, on a à les lire entièrement mais rapidement. Les rares sont à mâcher et à digérer, c'est-à-dire qu'il faut les lire et les relire avec une plus grande application.

Par cet intérêt accordé à la culture, les études se transforment en mœurs car les habitudes sont en partie forgées sur base des études réalisées. De la sorte, les vices ou les défauts sont soumis à des redressements par ce passage des études aux mœurs.

II.4.6. Radke Ratichius (1571-1635)

Influencé par des principes de la modernité, les problèmes pédagogiques se posent autrement chez Radke. Celui-ci privilégie les principes de l'ordre naturel, de la division des

¹⁶ Bacon, F., *Des études*

¹⁷ Ibidem

difficultés, de la répétition ordonnée, de la référence permanente à la langue maternelle, de la discipline librement consentie, de la prédominance de la réflexion sur la mémoire, de la transposition d'un domaine à un autre, de la méthode expérimentale et inductive.

Il conçoit que dans la pratique, si une langue est apprise à des élèves de 3 à 4 heures par jour, elle pourra être maîtrisée en une année si l'on fait recours à une didactique ou un art d'enseigner où l'apprentissage est accompli avec plaisir et amour du côté des apprenants. Ceux-ci seraient enseignés en groupe suivant un **horaire** journalier et hebdomadaire telles que des leçons fassent suite à d'autres. Les **langues maternelles** sont les 1^{ères} à apprendre avant de passer aux autres. Surtout, l'étude ne doit pas être lassante ; elle est à inscrire dans une dynamique du **plaisir**.

II.4.7. Comenius (1592-1670)

Comenius a élargi et appliqué les conceptions fondamentales de la pédagogie luthérienne et même les a enrichies avec l'apport de Bacon. Il a su **élever l'école** à la hauteur d'une organisation destinée à former l'homme dans la totalité de son être pour qu'il soit à la hauteur de ses fonctions dans cette vie et dans la vie à venir. Ainsi, l'action de l'école s'exerce à travers l'étude des textes, l'application aux choses et l'observance des lois de la nature ; les langues servent dans la communication et dans la description de la réalité.

Comenius fournit notamment une astuce pour l'enseignement de classes nombreuses. Il constate en effet qu'un seul enseignant ne peut pas maîtriser une classe d'une centaine d'élèves ; **il convient alors de la diviser en groupes de 10 élèves et placer à sa tête un responsable**. Il ne faudrait pas non plus dispenser des leçons particulières mais tous les élèves doivent suivre une leçon en même temps. L'enseignant s'efforcera de bien présenter la matière de sa leçon. Pour approcher convenablement les sciences, les sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher) sont à développer. *«La connaissance doit nécessairement débiter par les sens(s'il est vraie que rien ne peut être objet d'intelligence à moins d'avoir été d'abord objet de sensation)»*¹⁸.

II.4.8. John Locke (1632-1704)

En vue d'assurer la paix sociale et la tolérance, John Locke définit les limites de la raison humaine sur base de ses limites. Influencée par la pensée française et plus particulièrement par celle de Montaigne et de Nicole, la pédagogie de Locke est équilibrée et raisonnable. Ce penseur

¹⁸La grande didactique, Chap. XX, « Extraits des pages choisies de Jean Amos Comenius, ouvrage publié par l'Unesco avec le concours de la Commission nationale tchécoslovaque pour l'Unesco »

nous partage des idées du **rapport de l'art de vivre et l'art de penser**. Il appartient à la raison de définir ce rapport et cette harmonie.

En effet, John Locke souligne que la finalité de l'éducation n'est pas la lecture, l'écriture, l'instruction bien que ces moyens soient nécessaires. L'instruction rend plus sages et vertueux les esprits bien disposés mais elle sert à rendre plus sots ou plus méchants les esprits dont les dispositions sont les moins bonnes. « *L'instruction est nécessaire, mais elle ne doit être placée qu'au second rang, comme un moyen d'acquérir de plus grandes qualités* ». Elle est à confier à celui qui peut former discrètement les mœurs de l'élève pour « *garantir son innocence, développer et nourrir ses bonnes inclinations, corriger doucement et guérir les mauvaises et lui faire prendre de bonnes habitudes* »¹⁹.

Car l'acquisition de bonnes habitudes à partir de la formation aux bonnes mœurs est ce qui est visée. L'on procède par l'exercice et le développement de la mémoire de l'élève, avec attention et réflexions; l'on ferait apprendre aux enfants de solides et excellentes pensées afin de les imprimer dans leur mémoire.

II.4.9. Montesquieu (1684-1740)

Montesquieu trace des fondements et fixe des lois de l'éducation. L'objet de ces lois dépend du type de gouvernement en exercice. « *Dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur; dans les républiques, la vertu; dans le despotisme, la crainte* » (Montesquieu, 1951, Liv. IV: 261).

L'enfant entre au monde en naissant dans une famille qui constitue le 1^{er} cadre de son éducation; il est aussi éduqué à l'école, à côté d'autres enfants qui forment ensemble une classe. L'école est une maison publique où l'on instruit l'enfant avec un objectif déterminé à l'avance. Dans les monarchies, l'éducation vise l'honneur et celui-ci est favorisé par les passions. L'éducation a pour mission de former l'honnête homme à travers l'acquisition de 3 vertus: « *mettre dans les vertus une certaine noblesse, dans les mœurs une certaine franchise, dans les manières une certaine politesse* » (Montesquieu, 1951, Liv. IV: 261). Cet honneur est au niveau de la pensée; l'éducation se mêle aux différentes manières de sentir et dirige les principes. Les vertus sont en fonction de ce que veut l'honnête homme suivant la conception qu'il a de la religion, de la politique et de la morale.

¹⁹Quelques pensées sur l'éducation, Hachette, 1882, pp. 238

«Comme l'éducation dans les monarchies ne travaille qu'à élever le cœur, elle ne cherche qu'à l'abaisser dans les états despotiques»(Montesquieu, 1951, Liv. IV: 261). La crainte à l'endroit du despote naît des menaces et des châtements. Ce qui compte dans les gouvernements tyranniques est l'obéissance et la soumission aux dictats du chef. Or, *«l'extrême obéissance suppose de l'ignorance dans celui qui obéit; elle en suppose même dans celui qui commande; il n'a point à délibérer, à douter, ni à raisonner; il n'a qu'à vouloir»*(Montesquieu, 1951, Liv. IV: 261). Dans les états despotiques, l'éducation est bornée: elle se réduit à mettre la crainte dans le cœur et à donner à l'esprit quelques connaissances religieuses; elle ne vise pas à la formation d'un sujet mais à l'acquisition d'un esclave; elle n'innove pas mais elle renforce les mêmes erreurs que celles commises par les anciens.

Le gouvernement républicain permet 3types d'éducatons: celle des pères, celle des maîtres et celle du monde. La vertu politique consiste en un renoncement, c'est-à-dire une vertu définie comme amour des lois et de la patrie, où l'intérêt public prend les devants sur les intérêts personnels. L'éducation en système républicain doit inspirer l'amour de la patrie à la jeunesse. Elle doit être convenablement dispensée.

Avant 6 ans, les enfants n'apprendront que par des divertissements qui suscitent du plaisir pour leur inculquer des idées à travers leurs sens= réveiller leur capacité d'étonnement et de curiosité. L'on devra suivre l'éveil de leurs corps pour ne pas brusquer leurs esprits en attendant l'occasion où le cerveau ou l'esprit se développent subitement: *«laissez former le corps et l'esprit par la Nature»*(Montesquieu, 1949, I: 1421).

II.4.10. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

La pédagogie rousseauiste constitue un bond dans l'histoire de l'éducation. Rousseau est un visionnaire avisé compte tenu de ses apports. Il est un visionnaire intelligent et ouvert à la réflexion philosophique: ses *rêveries* aboutissent à des déterminations pédagogiques les plus réalistes et les plus subtiles.

La théorie de l'éducation chez Rousseau soutient une nouvelle conception de l'homme. Celui-ci doit quitter l'état de nature pour accéder à un état social et civilisé. Rousseau trace l'itinéraire à suivre pour l'acquisition de ce savoir où l'élève quitte son état naturel d'innocence vers un état social déterminé par des lois que se fixent ceux qui sont unis dans cette relation. L'enfant est dans un état d'ignorance et d'innocence:

*« Partout les hommes naissent avec les mêmes besoins et le même désir de les satisfaire. Ils sont les mêmes au berceau, et s'ils diffèrent entre eux, c'est lorsqu'ils entrent plus avant dans la carrière de la vie ».*²⁰

Car l'homme est naturellement bon, c'est la société qui le corrompt.

Avec Rousseau apparaissent 2 valeurs encore en vigueur aujourd'hui: **le respect de la situation d'enfance et la connaissance des caractères qui définissent la situation de l'enfant en rapport à celle de l'adulte.**

Ce respect de l'enfance impose de ne point la juger ni en bien ni en mal car il faut laisser la nature agir d'elle-même sans l'influencer, pour ne pas contrarier ses actions: *«un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on a point instruit du tout»*²¹. Comme *«l'enfance est le sommeil de la raison»*²², il ne faudrait pas forcer l'intelligence de l'enfant qui ne peut pas comprendre grand choses même s'il peut apparemment apprendre facilement par cœur.

A cet âge, les jeux sont importants dans le processus de l'éducation: sauter, jouer, courir, chanter, c'est-à-dire, apprendre les enfants à se réjouir; les élever en fêtes. A l'âge requis, ils apprendront non seulement à partir des choses et des livres mais surtout à partir de la vie. *«Des cerveaux bien préparés sont les monuments où se gravent le plus sûrement les connaissances humaines»*²³.

La leçon consiste en une invention de situations où se présentent de divers besoins naturels de l'homme à montrer à l'enfant et où doivent être trouvés le plus rapidement possible les moyens de pourvoir à ces besoins. La curiosité de chacun s'étend en fonction de la sphère de ses besoins. En vue de son épanouissement, chacun a besoin de tout le monde.

Rousseau justifie le bien-fondé de l'éducation négative, celle qui est faite plus par de précautions que par des commandements: apprendre à l'enfant de **ne jamais faire du mal à personne**. Mais le précepte de faire du bien est en lui-même contradictoire car chacun fait du bien, y compris le méchant.

«Les plus sublimes vertus sont négatives: elles sont aussi les plus difficiles, parce qu'elles sont sans ostentation, et au-dessus même de ce plaisir si doux au cœur de l'homme, d'en renvoyer un autre content de nous. O quel bien fait nécessairement à ses

²⁰ Rousseau, *Héloïse*

²¹ *Pédagogie générale*, p. 89

²² Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Liv. II, Librairie Garnier, p. 103

²³ *Ibidem*, Liv. III, p. 203

*semblables celui d'entre eux, s'il en est un, qui ne leur fait jamais de mal ! De quelle intrépidité d'âme, de quelle vigueur de caractère il a besoin pour cela ! Ce n'est pas en raisonnant sur cette maxime, c'est en tâchant de la pratiquer, qu'on sent combien il est grand et pénible d'y réussir».*²⁴

La liberté reconnue à l'enfant doit être étendue à l'adulte: ne point l'assujettir, non plus penser ou choisir à sa place.

Les répercussions ont été grandes au point de vue politique. Ainsi, le tyran n'a pas raison d'être ou ne doit pas s'imposer dans la société. En effet, la supériorité intellectuelle, physique et même morale d'un homme ne lui donne pas pour autant le droit d'imposer aux autres sa volonté ou de les soumettre à son autorité, car chacun a reçu de la nature assez de raison pour se conduire lui-même. D'où Rousseau mentionne dans ses *Lettres écrites de la Montagne* que «votre raison peut être supérieure à la nôtre, mais ce n'est pas à dire qu'elle doive nous servir de loi»²⁵.

Ainsi, de ce qu'une chose soit avantageuse à quelqu'un, il ne s'ensuit pas qu'on puisse la lui faire accepter par la force. Car, comme tous les hommes ont naturellement une égale liberté, il est injuste de se prétendre les assujettir à quoi que ce soit, sans un consentement de leur part, soit exprès, soit tacite. Rousseau à ce sujet écrit: «*Tout homme est né libre et maître de lui-même, nul ne peut sous quelque prétexte que ce puisse être, l'assujettir sans son aveu* » (Rousseau, 1973 : IV, chap. 2). La souveraineté ne peut naître que d'une convention, ou d'un contrat par lequel les particuliers se dépouillent en faveur d'un homme ou d'une assemblée, du droit naturel qu'ils ont de disposer personnellement de leurs libertés et de leurs forces.

II.4.11. Helvétius (1715-1771)

Helvétius est allé plus loin dans l'analyse des influences externes dont le jeu seul suffirait à déterminer chez l'homme les caractéristiques mentales que l'on considère comme les plus étroitement liées au génie ou au sens des valeurs. Par cette option, il est en quelque sorte le précurseur du behaviourisme et du culturalisme : il a établi, en matière d'éducation, une doctrine selon laquelle les hommes sont naturellement à la fois identiques et polymorphes et par conséquent ils sont soumis à la culture. Ce sont les savants et les philosophes qui participent dans cette œuvre d'instruction en permettant le passage des sociétés de l'état sauvage à l'état de perfection.

²⁴*Ibidem*, Liv. II, p. 99

²⁵ROUSSEAU, *Lettres écrites de la Montagne*, p.126

Pour cette raison, l'éducation est d'une grande importance: elle permet d'obtenir des personnes à multiples attitudes selon la diversité de types d'instructions subies.

*« Le sauvage est infatigable à la chasse; il est plus léger à la course que l'homme policé, parce que le sauvage y est plus exercé. L'homme policé est plus instruit: il a plus d'idées que le sauvage, parce qu'il reçoit un plus grand nombre de sensations différentes, et qu'il est, par sa position, plus intéressé à les comparer entre elles. L'agilité supérieure de l'un, les connaissances multiples de l'autre, sont donc l'effet de la différence de leur éducation...**L'éducation nous fait ce que nous sommes...L'esprit et les talents ne sont jamais dans les hommes que le produit de leurs désirs et de leurs positions particulières. La science de l'éducation se réduit peut-être à placer les hommes dans une position qui les force à l'acquisition des talents et des vertus désirés en eux**»²⁶.*

Deux facteurs sont susceptibles de conditionner l'inégalité des esprits: le *désir* et la *position particulière* puisque l'instruction n'est jamais achevée; le cours de la vie constitue proprement une longue éducation et comme l'itinéraire de la vie de chacun est unique, les personnes ne reçoivent pas la même éducation.

Dans la tendre enfance, l'environnement immédiat constitue le cadre d'instruction ; *« les vrais précepteurs de l'enfance sont les objets qui l'environnent: c'est à ces instituteurs qu'elle doit presque toutes ses idées »²⁷.*

A l'âge de scolarisation, l'enfant subit les influences du nouveau milieu, de ses camarades d'école et de ses précepteurs. A l'adolescence, commence une éducation où entrent en jeu plusieurs objets au point de diminuer l'influence des parents. Ainsi, l'individu subit une infinité d'influences et l'on ne serait lesquelles s'ancrent dans sa mémoire. D'où pour promouvoir l'éducation, il convient:

- a. d'établir de bonnes lois,
- b. de choisir des maîtres bien appliqués et
- c. de favoriser la culture des vertus dans un environnement sain, puissant et prospère.

II.4.12. Diderot (1713-1784)

Diderot croit en l'efficacité morale et politique de l'instruction éducative. L'institution éducative ne doit pas pour autant insister sur l'aspect littéraire périmé et absurde mais doit

²⁶ Helvétius, *De l'homme*, T. III., Section X, Chap. I, Ed. Sanson, 1784, pp. 195-199

²⁷ Ibidem

privilégier le bien public qui est inséparable du progrès scientifique, technique et civique. A cet effet, Diderot instaure l'idée d'une scolarité obligatoire au primaire et un renouvellement de l'enseignement supérieur. Il mobilise une culture encyclopédique ordonnée et classifiée en vue de reconstruire des programmes et des normes éducatives.

Il élabore un plan d'études qui ordonne diverses disciplines d'enseignement de l'école publique:

1^{ère} classe: « *L'arithmétique, l'algèbre, le calcul des probabilités, la géométrie* ». L'enseignement commence par ces disciplines qui sont indispensables dans tous les aspects de la vie car tout se compte, tout se mesure et tout se combine; elles tiennent compte des ambitions, des projets et des amusements de chacun.

2^{ème} classe: « *Les lois du mouvement, la chute des graves libres ou des plus inclinés, les forces centrifuges et d'attraction, la mécanique et l'hydraulique* » ;

3^{ème} classe: « *La sphère et les globes, le système du monde, le calcul des éclipses, le mouvement des corps célestes ou l'astronomie* » ;

4^{ème} classe: « *L'histoire naturelle, la physique expérimentale* » ; l'étude de l'histoire naturelle aide à se servir de ses sens avec art et introduit à la chimie de même que la physique expérimentale, la mécanique et l'hydraulique introduit à l'étude du corps humain;

5^{ème} classe: « *La chimie, l'anatomie* » ;

6^{ème} classe: « *La logique et la critique, la grammaire générale et raisonnée. La logique est l'art de penser juste, ou de faire un usage légitime de ses sens ou de sa raison, de s'assurer de la vérité des connaissances qu'on a reçues, et de démêler les erreurs de l'ignorance ou les sophismes de l'intérêt et des passions: art sans lequel toutes les autres connaissances sont peut-être plus nuisibles qu'utiles à l'homme, qui en devient ridicule, sot ou méchant* »; la critique est l'art d'appréciation.

7^{ème} classe: « *La langue russe et la langue slavonne par principes* » ;

8^{ème} classe: « *Le grec et le latin, l'éloquence et la poésie ou l'étude des belles-lettres* »²⁸. Les langues en tant que connaissances instrumentales sont pour les maîtres des moyens de maîtrise de diverses connaissances scientifiques à enseigner.

S'inspirant des grandes vérités pédagogiques, il oppose au conditionnement mécanique d'Helvétius les résistances et les forces propres de la nature individuelle. L'instruction au

²⁸ Diderot, *Plan d'une université. Œuvres complètes*, T. III, Ed. Garnier, pp. 447-471

primaire doit insister sur l'étude celle des choses et non des mots, d'où il faut **étudier les arts mécaniques** pour une pratique dans l'industrie et pour promouvoir la société. Ces arts supposent une maîtrise d'une série de sciences qu'il faudra coordonner. A de rares esprits éclairés serait fournie une formation intellectuelle de pointe et l'éducation publique ne doit pas étouffer l'élan de ces génies. La nouvelle université instituée ferait des hommes vertueux et éclairés. C'est pour dire que l'éducation est en fonction de la société à servir.

II.4.13. Emmanuel Kant (1724-1804)

Kant fut pédagogue par goût et par orientation spirituelle car il a établi une méthodologie pédagogique: sur l'éducation du corps, sur celle de l'intelligence, sur l'esprit de méthode et de discipline, sur l'éducation morale, sur les postulats de l'éducation en général, toute sa philosophie est riche de réflexion et d'enseignement.

Dans le domaine de l'éducation, Kant est un admirateur de Rousseau. Il a posé lui aussi une opposition entre *l'humanité comme espèce morale et l'humanité comme espèce naturelle* qu'il résout en considérant la bonté de la nature et la disposition de l'homme pour le bien et en montrant la perpétuelle perfectibilité de l'être humain dans le sens d'une liberté qui est soumission aux lois de la raison. Kant nous fournit la définition et la puissance de l'éducation à travers un triple rapport :

« L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. Par éducation l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. Sous ce rapport, il est enfant, élève,- et écolier...

Par soins, il faut entendre les précautions que prennent les parents pour empêcher leurs enfants de faire de leurs forces un usage nuisible...La discipline nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme...

La discipline empêche l'homme de se laisser détourner de sa destination, de l'humanité, par ses penchants brutaux; ...la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation...

La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité, et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et observer

ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la suite ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront ...

Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut arriver à lui donner la forme qui lui convient par excellence. Cela nous découvre la perspective du bonheur futur de l'espèce humaine.

L'esquisse d'une théorie de l'éducation est un noble idéal et qui ne nuirait en rien, quand même nous ne serions pas en état de le réaliser. Il ne faut pas regarder une idée comme chimérique et de donner pour un beau rêve parce que les obstacles en arrêtent la réalisation.

*Un idéal n'est autre chose que la conception d'une perfection qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience».*²⁹

II.4.14. Hegel

L'enfant doit être éduqué en tant que personne en voie d'achèvement. Dans sa fragilité, l'enfant est secouru par ses parents qui l'ont fait venir au monde, car pour ne pas être simplement jeté dans un venir-au-monde, il a le droit d'être aidé à s'accomplir.

L'éducation est l'œuvre qui aide l'apprenant à découvrir tout ce qui lui manque et tout ce qu'il doit acquérir pour son plein épanouissement en vue du service à rendre à son tour à la société. Cette œuvre demande pratiquement qu'on l'aide à se conquérir progressivement, et faire peser la raison sur les instincts. C'est l'apprendre à se gouverner soi-même. Cela exige qu'on suive l'éveil de ses facultés, qu'on porte progressivement plus haut son esprit, son cœur, sa volonté, sa conscience, ses idées, ses affections, ses désirs, etc.; qu'on l'incite à l'effort dans ses projets et au dépassement de soi pour plus d'ouverture.

Hegel situe l'éducation à deux niveaux : elle est réalisée d'abord par la famille pour être complétée par la suite par l'Etat représenté par l'école.

La famille a la mission et le droit d'éduquer son enfant. Ce droit est uni au devoir corrélatif à celui de la procréation: c'est un droit inaliénable, inviolable. La famille joue ce rôle d'éducateur le premier, surtout qu'elle est aussi la première à accueillir le nouveau-né qu'elle a fait venir à l'existence.

²⁹Traité pédagogique, Trad. J. Barni, Alcan, 1901, pp. 39-43

L'éducation reçue des parents se transmet plus sentimentalement que rationnellement. Elle touche plus le cœur avant de s'ancrer dans la raison. Les parents sont adaptés à cet œuvre d'éducation. Ils ont seuls les éléments fondamentaux de l'éducation, à savoir l'amour paternel et maternel, avec tous ses dévouements et ses intuitions; l'atmosphère familiale avec toutes ses richesses, l'identité des intérêts. Ils se sentent instinctivement investis de cette mission et ils sont prêts au don à l'égard de leurs enfants.

La famille représente « *l'union de la raison et du cœur, de l'individu et de l'universel, de la passion et du bien. C'est dans la famille que l'homme s'accomplit, qu'il se forme et qu'il forme des hommes en formant ses propres enfants. C'est dans la famille que le sentiment devient réel et agissant et que la raison est vécue...* » (Weil, 1991 :150).

L'éducation est véritablement la procréation continuée.

Maritain en explique la raison:

«*La fin de la famille n'est pas seulement d'engendrer de nouveaux êtres vivants (...), mais de les engendrer comme enfants d'homme et de les élever spirituellement aussi bien que physiquement. Sous la diversité des formes et des coutumes particulières, partout et toujours les hommes ont eu conscience de cette exigence de la loi naturelle*» (Maritain, 2009 : 110).

Et pour preuve, l'enfant souvent s'identifie à son premier cadre d'accueil qu'est la famille. S'identifier, c'est se rallier à un lien:

«*L'identité est un fait qui marque le rapport entre l'individu et le groupe(...). L'identité est celle par laquelle, l'individu s'identifie à son groupe d'origine, de vie, de destin*» (Sindaye, 1994 : 260).

Dans l'identité, l'individu se sent instinctivement en relation au groupe auquel il se lie lui-même.

«*Dans l'identité c'est aussi le groupe qui, à travers l'individu, se dit à d'autres groupes (...). L'identité se fait ainsi dans un double mouvement, un aller et un retour de l'individu à l'individu en passant par le groupe (...). L'identité caractérise l'homme dans son être et dans son être avec*» (Sindaye, 1994 : 260-376).

Même avant la naissance, l'enfant est attendu, sa naissance est comme programmée et des projets sont conçus à cet effet. Au-delà de la procréation, les parents se soucient de l'avenir de leurs enfants. Ils prévoient une éducation qu'ils jugent adaptée et conforme à une

bonne évolution sociale projetée. Car l'éducation se fait selon des objectifs précis et dans un cadre donné : l'éducation s'applique selon un plan établi au préalable et on l'adapte au fur et à mesure qu'on l'exécute. Ces objectifs sont élaborés par la famille et l'Etat.

«La fonction de l'Ecole et la fonction de l'Etat en matière d'éducation ne sont ainsi que des fonctions auxiliaires à l'égard du groupe familial- fonctions auxiliaires normales, d'ailleurs, puisque le groupe familial est incapable de fournir à la jeunesse tout l'ensemble des connaissances nécessaires à la formation d'un homme...»(Maritain, 2009 : 111).

L'Ecole et l'Etat interviennent dans l'éducation pour compléter le travail déjà effectué par les parents. Mais l'éducation incombe en premier lieu aux parents et elle revient par la suite à la société qui est représentée dans une moindre mesure par l'Ecole et par l'Etat.

En particulier, l'Etat a le droit à l'éducation des enfants, ses futurs citoyens. Il a ce droit en vertu de l'autorité qu'il exerce en vue de promouvoir le bien-commun temporel. L'Etat doit en effet éduquer ses citoyens. Il est comme la famille continuée en ce qu'il fait subsister et alimente les liens de paternité, de maternité et de fraternité.

En famille, le père symbolise l'unité ; c'est lui qui rassemble les différentes individualités de la dispersion de leur vouloir et les imprime dans une identité commune qui correspond à une unicité de son vouloir. Si à un moindre degré le père par son patrimoine prévoit matériellement pour toute sa famille, ce rôle est vite confié à la société, à travers les corporations, qui doivent sauvegarder ses membres. La société prend ainsi les responsabilités qu'avait la famille à l'égard de l'individu. La société «*délie l'individu de ce lien*» et l'individu devient le «*fil de la société civile*» (Hegel, 1940 : § 238) Ne pouvant plus être retenu au sein du noyau familial quand il a acquis son autonomie économique et ne pouvant plus suivre les injonctions parentales, l'enfant devenu majeur se sent attiré vers la conquête de ses droits et se décide d'être un membre à part entière de la société.

Dissoute, la famille transmet sa maternité à la société civile et à l'Etat: comme dans la famille la mère s'occupe soigneusement de son mari et de ses enfants, la société civile et l'Etat tiennent en considération tous ses membres qui sont désormais liés entre eux par une relation de fraternité.

A sa maturité, l'individu se lie à qui il choisit, dans une relation de mariage, pour former un foyer et constituer une nouvelle famille. Dans le mariage, l'individu surmonte sa

contingence notamment en évitant l'amour -passion dans le rapport qui le lie à son partenaire. Le mariage n'est pas à conclure suivant une inclination amoureuse! Celle-ci n'est qu'un sentiment. L'amour n'est qu'un point de départ; l'essentiel réside dans le lien spirituel, celui tout prêt de s'élever *«à son rang légitime de principe substantiel»* (Hegel, 1940 : § 163). Le mariage n'est donc pas un contrat mais il est ce qui aide à sortir du simple contrat en impliquant les conjoints à s'unir et à s'aimer en vérité. Il n'est pas non plus résultat d'une promesse car, ce que je promets est futur et je peux le changer pour revenir à ma 1^{ère} position. Dans le contrat, volontairement, j'aliène un objet de ma propriété qui cesse directement d'être mien. L'élément fondamental dans le mariage est l'unité, par la suite l'amour, la confiance ainsi que la communauté de toute l'existence individuelle. C'est pourquoi l'instinct naturel dès sa satisfaction doit céder la place au lien spirituel - *«en soi indissoluble»*(Hegel, 1940 : § 163) - gage de l'unité du couple. Le spirituel est donc prépondérant dans la vie du couple et de la famille. Ainsi, le mariage contient la vie. Il est la réalité de l'espèce humaine qui permet sa propagation. L'unité des sexes naturels qui se réalise dans le mariage montre une unité qui est avant tout extérieure, mais cette unité est appelée à devenir intense, elle *«se transforme en une unité spirituelle, un amour conscient»* (Hegel, 1940 : § 161). Quelle est la fonction de la religion au sein de la famille?

Hegel souligne spécialement ce côté spirituel de la famille et du mariage du fait que la religion confère à la famille un caractère d'unité et d'exclusivité. La famille repose, en effet, sur une *«unité sentie, par l'amour ...»*(Hegel, 1940 : § 158), un *«consentement libre des personnes à constituer une personne, à abandonner leur personnalité naturelle et individuelle dans cette unité ...»*(Hegel, 1940 : § 162); la vie naturelle appelle à la vie spirituelle: l'union morale s'accomplit au-delà de l'union naturelle (sexuelle) *«dans l'amour et l'assistance réciproque»*(Hegel, 1940 : § 164).

Le caractère religieux du mariage est souligné très visiblement dans la lettre de Hegel à sa fiancée où il écrit : *« Le mariage est essentiellement un lien religieux; l'amour a besoin pour être complété de quelque chose de plus élevé que ce qu'il est seulement en lui-même et par lui-même. La satisfaction complète - ce qu'on appelle «être heureux» - n'est accomplie que grâce à la religion et au sentiment du devoir, car en eux sont écartées toutes les particularités du Moi temporel, qui pourraient apporter du trouble dans la réalité, laquelle reste quelque chose d'inachevé et ne peut être prise pour la chose dernière, mais en qui devrait résider ce qu'on*

appelle «le bonheur terrestre»³⁰, c'est-à-dire, l'amour qui n'est que sentiment, l'amour qui aimant ne fait que s'aimer soi-même, c'est la religion- qui est le vrai sous forme de la représentation- qui doit garantir l'amour commun comme amour béni dans et par la communauté.

C'est la satisfaction des besoins qui maintient l'unité des membres: c'est le couple besoin/ satisfaction qui permet à la famille de toujours subsister. Cependant, la famille ne se réduit pas à la satisfaction ni du besoin sexuel «*ni au contrat de services, ni à la mise en commun des biens, ni à son aspect éthique*» (Lefèvre et al., 1984 : 151).

La fondation de la famille s'effectue lors de la déclaration solennelle du consentement au lien moral du mariage, ce qui se fait devant une autorité civile (à l'état civil) et/ou devant une autorité religieuse (à l'église) constitue une conclusion formelle et une réalité effective du mariage. Ce consentement au lien moral du mariage ne s'effectue pas seulement à travers des signes matériels, il est aussi véhiculé par un langage «*qui est la forme d'existence la plus spirituelle de l'esprit*» (Hegel, 1940 : §164). La famille n'existe vraiment dans son concept que par le mariage, sous sa forme monogamique et la raison est simple: «*le mariage est essentiellement monogamie parce que c'est la personnalité, l'individualité exclusivement immédiate qui se place dans cet état et s'y donne ...*» (Hegel, 1940 : §167).

II.5. La période contemporaine:

II.5.1. Goethe (1749-1832)

L'œuvre de Goethe est spécifiquement orientée vers le problème général de l'éducation: Goethe a la foi en l'action éducative de la vie intensivement vécue et débarrassée de toutes les contraintes. Cette intensité s'exprime dans tous les sens jusqu'à ce que la réflexion la limite et l'oriente vers une tâche précise. Ce renouvellement d'un idéal de *sagesse* a eu, sur l'histoire de la culture, la plus saisissante influence. Au lieu de s'attacher exclusivement à la pensée purement abstraite et à la culture gratuite, Goethe pense que ce qui importe le plus est que si l'homme sait bien faire une chose, il faut *qu'il la fasse excellemment comme difficilement un autre pourrait la faire*. Pour y arriver, l'on doit passer par le métier qui impose ses règles, ses contraintes, mais qui seul permet toute formation, toute véritable création. L'exemple est celui de l'artiste.

³⁰ Lettre de Hegel à sa fiancée Marie dans l'été de 1811, à Nuremberg, Voir. *Correspondance*, T I, p. 326

Débutant comme confirmé, l'artiste réalise l'œuvre sous une puissance d'inspiration, guidé par *un esprit mystérieux*. Chaque artiste détermine ses talents d'imagination car «*le mérite de l'artiste consiste à la déterminer, à la contraindre toujours davantage jusqu'à parvenir à l'actualiser dans le présent*» (Goethe, 1870 : 242). L'élève devra être simplement orienté dans ses 1^{ers} pas dans le choix de la matière sur laquelle le travail artistique sera réalisé, dans la reconnaissance des instruments à se servir et la procédure à adopter pour réussir la création. Il devra savoir coordonner les différentes phases en vue de rendre l'impossible possible. Le talent bien qu'inné doit être éclairé et perfectionné pour pouvoir se projeter dans la catégorie des « hommes supérieurs », ceux qui considèrent comme meilleur ce qui est indispensable.

II.5.2. Auguste Comte (1798-1857)

Auguste Comte considère que l'éducation exerce sur l'individu des modifications du même ordre que celles que le progrès réalise sur l'humanité considérée dans son ensemble. Il est pour une éducation positive, celle qui n'est plus théologique, métaphysique ni littéraire mais qui est foncièrement scientifique. Autrement-dit, pour régénérer fondamentalement l'éducation générale, Auguste Comte conçoit une *éducation positive* conforme aux exigences du moment et relative à l'esprit et aux besoins liés à la civilisation moderne. Cette éducation n'est plus d'ordre théologique, métaphysique et littéraire comme le voudrait l'Europe de son temps. L'*éducation théologique* en vigueur au Moyen Age avait pour priorité la morale sur la science. Elle était surtout destinée à la masse opprimée à qui était prêché la résignation et la soumission à l'autorité; la culture intellectuelle était reléguée au second plan. Avec l'essor de la technique lié à la révolution industrielle, l'homme est plus exigeant et il n'admet plus une soumission absolue mais il milite pour une pratique qui repose essentiellement sur une pensée. Mais la seule pensée ne serait qu'un rêve. La pratique voudrait s'imposer mais elle doit aussi être fondée. Le positivisme s'interposerait pour concilier les deux ordres dépassés, le théologique et le dogmatique, en permettant une prépondérance de l'esprit spéculatif par une mise en activité de la raison. L'intelligence servirait de moyen au but qu'est la sociabilité. Elle serait développée dès l'enfance au niveau familial et par le recours à des doctrines à la fois philosophiques et sociales. Surtout, il ne faut pas hâter ou brutaliser la conscience de l'éduqué: «*tout véritable système d'éducation suppose l'ascendant préalable d'une vraie doctrine philosophique et sociale, qui en détermine la nature et la destination*» (Auguste-Comte, 1851 : 181). La diversité des disciplines scientifiques suivrait l'étape de vie de l'apprenant. Auguste Comte conçoit une éducation générale qui tient à un « *ensemble de conceptions positives sur*

toutes les grandes classes de phénomènes naturels» (Auguste-Comte 1907:22) ; elle repose sur ce qui constitue l'esprit de chaque science, à savoir, sa **méthode** principale et ses **résultats** les plus importants. Par une telle application, l'enseignement des sciences fonde une nouvelle éducation générale rationnelle.

Au cours de l'éducation, l'on ne doit pas chaque fois recommencer à zéro comme si tout devrait être considéré à ses débuts ! Au contraire, il faut capitaliser les acquis, c'est-à-dire prendre part à ce qui est déjà approuvé par la communauté scientifique et viser à faire progresser la qualité de la science et de la vie. Ainsi, il faut faire profiter les apprenants des étapes déjà franchies dans le domaine des sciences et de la recherche, surtout qu'il est *«plus facile et plus court d'apprendre que d'inventer»*³¹. L'on ne doit pas nécessairement faire une histoire de l'évolution des sciences ; à tel point qu'on ignore *«la manière dont se sont formées les diverses connaissances humaines»*³² mais il faudra insister sur l'étude des généralités de l'histoire de l'humanité.

II.5.3. Proudhon (1809-1865)

Proudhon est l'un des représentants des ouvriers autodidactes; il s'est lancé dans une réflexion radicale de la condition du travailleur. Il n'est plus pour une philosophie spéculative puisqu'il la situe au sein du métier. A cette fin, il élabore l'idée d'une pédagogie destinée à accomplir l'enfant dans le travailleur éclairé qui s'arrache aux fatalités de sa condition.

Pour y arriver, l'homme se servirait du travail qui lui permettrait de se libérer. Le travail deviendrait ainsi un instrument de libération et non d'asservissement. Mais pour une prise en compte d'une telle conception, il se pose l'épineux problème des programmes d'éducation pour plus d'efficacité de la formation. Il s'agit de l'impérative adéquation entre la formation et l'emploi. En effet, il doit être pensé le lien entre l'Ecole et l'Entreprise; car *«l'instruction est inséparable de l'apprentissage, l'éducation scientifique de l'éducation professionnelle»*, l'enseignement est avec l'apprentissage, l'éducation professionnelle doit se joindre à *«l'exercice réel, utile, sérieux, quotidien, de la profession»* (Proudhon, 1851 : 317). L'éducation et l'emploi sont à repenser pour une nouvelle dynamique sociale puisque la formation en vase clos n'a plus raison d'être. Proudhon est même pour une formation sur le tas!

³¹*Ibidem*, p. 43

³²*Ibidem*

Celle-ci consiste à une mise en commun de la pratique et de la théorie où l'idée fondamentale doit être dégagée à partir d'une pratique industrielle, c'est-à-dire pouvoir identifier l'esprit qui a guidé la mise en place d'une pratique déterminée. L'éducation ouvrière se mènerait suivant un plan : elle suppose un enseignement littéraire, un parcours des exercices industriels desquels sera déduite l'idée qui y est contenue. Il s'agit de *«conduire l'homme, par la tête et par la main, à la philosophie du travail, qui est le triomphe de la liberté»* (Proudhon, 1858 : 233).

Proudhon est aussi pour une libéralisation du système d'éducation. Selon lui, l'Etat sous l'esprit démocratique ne devrait plus centraliser le système d'enseignement au détriment des différentes régions. Celles-ci doivent s'organiser pour répondre à leurs problèmes spécifiques et dans l'ordre de leurs moyens en mettant sur pieds des programmes d'enseignement à mesure de combler les déficits. Aussi, chaque étape d'évolution de l'enfant et l'instance de participation à l'éducation doivent être de rigueur pour le respect de l'autorité paternelle et des droits de l'instituteur.

Dans une dynamique d'harmonisation des classes sociales, les disparités ne sont pas à exacerber comme la tradition l'a fait en établissant des écoles des élites qui étaient réservées à des classes sociales privilégiées.

«Ce n'est pas pour le peuple qu'ont été fondées les écoles Polytechnique, Normale,...C'est pour entretenir, fortifier, augmenter la distinction des classes, pour consommer et rendre irrévocable la scission entre la bourgeoisie et le prolétariat. Dans une démocratie réelle, où chacun doit avoir sous sa main, à domicile, le haut et le bas enseignement, cette hiérarchie scolaire ne serait s'admettre. C'est une contradiction au principe de la société. Dès lors que l'éducation se confond avec l'apprentissage ; qu'elle consiste, pour la théorie, dans la classification des idées, comme pour la pratique dans la séparation des travaux; qu'elle est devenue tout à la fois chose de spéculation, de travail et de ménage: elle ne peut plus dépendre de l'Etat, elle est incompatible avec le Gouvernement»³³.

L'intermédiaire entre l'apprenant et le lieu d'acquisition des compétences est un bureau central des études, celui des manufactures et des arts ; au plus haut niveau est une Académie des Sciences.

³³*Ibidem*, p. 319

II.5.4. Karl Marx (1818-1883)

Karl Marx a mis sur pieds une pédagogie communiste qui consiste en une préparation à une vie future dans une société idéale, une société dans laquelle la lutte des classes ne sera plus et où tous les hommes auront avec la nature un même rapport créatif et éternellement éducatif, à savoir **le travail**.

Ainsi, le courant issu de sa pensée définit une direction de **combat révolutionnaire** où doit être privilégiée une **libération du prolétaire du joug de la bourgeoisie**. La lutte à mener vise le **renversement du système d'exploitation et de domination** pour que l'ouvrier profite de ses efforts et qu'il décide du travail qu'il réalise. Un tel combat nécessite un autre style d'enseignement.

Marx reproche aux pédagogues antérieurs d'avoir cru à la toute-puissance de l'éducation et d'avoir sous-estimé le rôle de la société globale dont il fait partie tout comme son éducateur. L'éducation traditionnelle prônée par la bourgeoisie est un endoctrinement qui consiste en un dressage qui transforme en machine l'apprenant. L'éducation telle que réalisée par la société capitaliste est dictée par les conditions sociales. Quant à l'instruction, elle résulte de l'œuvre de la société au moyen de l'école même si les liens familiaux sont dilués par le système d'exploitation installé par la bourgeoisie où les enfants sont réduits en simple instruments utilisés dans les usines.

Marx conçoit un autre type de pédagogie qui ne privilégie plus la classe bourgeoise: en **agissant sur les moyens de production et de gestion** du flux industriel, les idées se trouveraient transformées. En effet, *«la production intellectuelle se modifie avec la production matérielle»* puisque *«les idées maîtresses d'une époque ne furent jamais que les idées de la classe dirigeante»*, les anciennes idées ne disparaîtraient qu'*«avec la dissolution des anciennes conditions d'existence»*³⁴.

La pédagogie que propose Marx est en opposition avec la pratique de l'endoctrinement de la société bourgeoise. Celle-ci a maintenue l'idée de libre concurrence des convictions religieuses, morales, philosophiques, politiques et juridiques. Elle a **sauvegardé des institutions** au service de la domination de la classe bourgeoise sur les autres composantes sociales exploitées.

³⁴ Marx (Karl), *Manifeste du parti communiste*

Désormais, cette pédagogie à mettre en place devra permettre l'abolition des classes, c'est-à-dire une dissolution complète de l'antagonisme des classes. Elle s'instaurerait par une *«éducation publique et gratuite de tous les enfants. Suppression...du travail des enfants dans les fabriques. Réunion de l'éducation et de la production matérielle,...»*³⁵

II.5.5. Tolstoï (1828-1910)

Par amour du peuple et de la liberté, Tolstoï s'est fait instituteur au village d'Iasnaïa (1861-1862). Partisan de la *pédagogie de la spontanéité*, il a longuement réfléchi sur la pratique de la classe et les méthodes d'enseignement des diverses disciplines ainsi que sur les conceptions théoriques fondamentales. Il a fortement affirmé les valeurs à la disposition de l'enfance : l'enfant est conçu chez tous les peuples et à tous temps comme un être innocent, pur, parfait car l'homme naît parfait. *«En conséquence, on ne peut pas apprendre à élever un enfant...l'enfant est plus près que chaque adulte de cet idéal de l'harmonie du vrai, du beau et du bien jusqu'où, dans mon orgueil, je veux l'élever».*

Selon Tolstoï, une confusion réside dans la pratique des pédagogues théoriciens qui tiennent l'éducation pour l'action d'un homme sur un autre à travers 3 étapes :

- a. *« L'influence morale ou par contrainte de l'éducateur, -sa façon de vivre, les punitions ;*
- b. *L'instruction et l'enseignement ;*
- c. *La réglementation des influences de la vie de l'élève »*³⁶.

La confusion des conceptions réside dans la détermination de l'objet de la pédagogie qui serait l'éducation et non la culture. Or, il est impossible à l'éducation de mesurer et de définir toutes les influences de la vie. Tolstoï pense que *«l'étude, l'enseignement, est une partie de l'éducation»* et que la culture suppose les deux aspects.

*«L'éducation n'est pas un objet de pédagogie, mais un des phénomènes que le pédagogue ne peut négliger, et l'objet de la pédagogie ne doit et ne peut être que la culture»*³⁷. Celle-ci désigne *«la totalité de toutes les influences qui développent l'homme et lui donnent une contemplation du monde plus large et des idées toutes nouvelles. Les jeux, les contraintes, les punitions infligées par les parents, les livres, le travail, l'étude obligatoire et libre, les arts,*

³⁵*Ibidem*

³⁶*Pédagogie générale*, p. 111

³⁷*Ibidem*

les sciences, la vie»³⁸ participent à l'instruction. C'est ce qui entre dans la constitution de la culture.

Par l'éducation, le maître influence l'élève; le but est «*de forcer l'élève à assimiler certaines habitudes morales*». Dans cette perspective, l'enseignement consiste en une **transmission de savoirs** entre des humains (savoir-être et savoir-faire). L'étude devient une nuance de l'enseignement où l'on force l'élève à acquérir des habitudes physiques (apprendre à chanter, à danser, à déclamer,...); l'enseignement et l'étude sont **des moyens d'instruction quand ils sont libres et des moyens d'éducation** quand l'étude est forcée et quand l'enseignement est exclusif, quand il porte sur des éléments que le maître prend pour nécessaires. L'éducation est une influence obligatoire ou forcée du maître sur l'élève, avec pour but de former. La culture quant à elle suppose le rapport libre entre les intervenants, rapport qui a pour base le besoin d'acquérir des connaissances d'une part et d'autre part le souci de transmettre le savoir acquis. L'enseignement est un moyen propre à la culture et à l'éducation.

II.5.6. Emile Durkheim (1858-1917)

Durkheim définit l'éducation comme une **socialisation de l'enfant**. Cette socialisation s'exerce sur un être incomplet et très fragile d'où il faut de la prudence. Concrètement, chez Durkheim apparaît un souci de valorisation du rôle de l'individu et de celui de la société.

Avec de la discipline, l'on devrait **franchir le pas de nos pères** par la promotion d'un devenir perpétuel. Il s'agit d'**éviter l'automatisme comportemental**. L'examen et le raisonnement doivent être de mise pour ne pas maintenir un fonctionnement automatique comme dans les sociétés inférieures qui ne présentent pas assez de complexités. La morale ne doit pas être aveugle et asservissante mais elle doit se soumettre à la critique et à la réflexion, en vue de la liberté intellectuelle.

La discipline scolaire doit amener l'élève à l'accomplissement de ses devoirs. L'école complète l'apprentissage qui résulte de l'action familiale: son système de règles prédétermine la conduite de l'élève. Ces règles scolaires constituent la discipline scolaire, à savoir: la régularité, la ponctualité; une tenue et une attitude convenables; le respect de l'ordre, l'apprentissage des leçons et des devoirs, avec application, etc.

³⁸*Idem*

Cette discipline ne permet pas seulement un ordre extérieur, elle est la morale de la classe et elle permet sa constitution. Elle n'est plus aussi malléable comme celle en exercice en famille mais elle entraîne l'élève au respect des règles les plus strictes de la société à laquelle il est appelé à œuvrer au sortir de ce cadre de formation que constitue l'école.

II.5.7. William James (1842-1930)

William James est le fondateur du pragmatisme; il est à la fois physiologiste, humaniste. Il a proposé une conception dynamique et ouverte de la vérité et de l'action.

Au point de vue pédagogique, William James est à la source d'une triple tradition:

- a. celle qui affirme la spécificité de **l'art d'éduquer**;
- b. celle qui cherche à définir et à utiliser une dynamique associationniste de l'apprentissage;
- c. celle qui tient l'enfant pour un être global réagissant comme un tout.

William James a pu effectuer ce parcours car il a su combiner les aspects de psychologue et ceux de pédagogue qui étaient en lui. Il admet que l'art d'éduquer s'acquiert par **intuition** et par une **observation sympathique des faits** et des données de la réalité, en alliant à la fois la **psychologie** qui est la science des lois régissant l'esprit et la **pédagogie**. L'on partirait pour l'enfant des éléments de l'organisation intellectuelle et leur fonctionnement pour établir un mode de transmission de compétences. Le maître utiliserait ses sens pour connaître l'élève qu'il a à instruire: ses yeux, ses oreilles l'aideraient à discerner l'état de l'enfant. Car la psychologie est une science là où l'éducation est un art.

L'acquisition de cet art exige une attention, une créativité pour pouvoir communiquer avec l'enfant. **La grande règle pédagogique qui ne doit être oubliée est de laisser l'enfant s'exprimer. L'éducateur doit permettre une réaction au message reçu** car il n'y a aucune impression sans expression. *«Les impressions les plus durables sont celles qui poussent à la parole ou à l'acte, ...celles qui ont produit un ébranlement intérieur»* (James, 1917 :36).

L'élève n'aura pas seulement à répéter et à mémoriser ce qu'il a appris; il peut encore utiliser des cahiers, dessiner des plans ou des cartes, mesurer, peser, faire des expériences au laboratoire, consulter des auteurs à la bibliothèque, composer des travaux en guise de travaux personnels ou en groupe. Ces procédés lui permettront plus tard de pouvoir faire un travail personnel et original. Le travail manuel, celui de laboratoire et de l'atelier engendrent des habitudes d'observation et renforcent la personnalité; ils font comprendre la différence entre

une idée exacte et une idée vague et permettent l'intuition de la complexité de la nature. Ce travail vise la précision car il ne permet pas une demi-mesure. Il engendre l'honnêteté car l'on ne peut pas dissimuler son ignorance. Lorsqu'une telle connaissance est acquise, elle est gravée dans l'esprit et y demeure pour la vie.

Le pédagogue doit ainsi combler le besoin de construire perceptible chez l'enfant. Avant ses 10 ans, l'enfant met des heures à assembler et arranger ses briques; il construit et démolie, il édifie et abat. Construire et détruire sont deux aspects d'une même réalité; il s'agit d'une activité manuelle qui tient compte du changement ou des effets des objets manipulés. Une telle expérience permet une familiarité intime avec l'environnement. Le besoin de construire est une tendance instinctive et puissante dont doit se servir le sage pédagogue pour construire des objets et enseigner la leçon par des choses.

A l'issue du travail, le formateur aura à évaluer l'élève pour l'encourager en donnant des notes, un rang, un bulletin ou une appréciation globale. Au point de vue psychologique, *«l'avidité avec laquelle l'élève cherche à savoir ce que vaut son travail fait partie des fonctions mêmes de son activité mentale et ne doit être comprimée que pour des raisons très définies»*(James, 1917 :36).

Si la logique ne fait pas raisonner droitement, la science morale ne donne à personne une bonne conduite. Ces disciplines permettent de déceler des raisonnements contradictoires et des conduites malveillantes ou servent à formuler des critiques en cas d'erreur. En tant qu'art, l'éducation fixe des règles à ne pas transgresser au risque de ne plus être au sein de cette discipline.

Toute *«science délimite l'espace dans lequel doivent être placées les règles d'un art, elle fixe les lois que l'artiste ne doit pas transgresser, mais elle laisse au génie personnel le soin de savoir ce qu'il faut faire rentrer dans ces cadres. Le succès, pour un génie pédagogue, se trouvera sur telle voie, pour un autre, sur une route différente, mais aucun d'eux ne devra sortir des limites tracées»* (James, 1917 :36). Pour motiver l'acquisition des compétences, un lien sera établi avec la sauvegarde de la vie en associant les intérêts innés aux intérêts acquis: une idée contamine une autre par son intérêt émotionnel. Les objets intéressants par nature seraient associés aux objets d'emprunt sans intérêt propre.

II.5.8. Ellen Key (1849-1926)

L'éducatrice suédoise Ellen Key a exprimé ses idées pédagogiques dans son œuvre qui a pour titre: *Le siècle de l'enfant*. Elle déplore le fait que toutes les théories pédagogiques ont jusque-là privilégié la société et l'éducateur en **sacrifiant l'apprenant**. Elle veut qu'on reconnaisse à l'enfant sa valeur propre et sa majesté, affirmant que l'école est un endroit où *«de façon révoltante on fait subir à l'enfant de mauvais traitements physiques et psychiques»*. Elle proclame, non sans véhémence, la nécessité de **laisser chaque enfant développer**, sans autre limites que les droits des autres enfants, **sa personnalité spontanée et sa liberté**. Les anciennes pratiques pédagogiques sont à balayer pour ne laisser que les conceptions de Montaigne, Rousseau, Spencer et mettre à l'honneur la littérature qui traite la pédagogie de l'enfant. Il faudra en conséquence favoriser l'activité personnelle de chaque enfant et ne point se fier aux systèmes et aux programmes, c'est-à-dire ranger dans l'ordre de l'inutile l'école pour **faire régner la vie et le bonheur**.

«Un développement harmonieux est certainement le plus merveilleux résultat auquel on puisse atteindre dans l'éducation d'un homme. Mais il ne peut être obtenu que par son propre choix! Car il exige l'harmonie entre les qualités particulières de l'individu et non pas l'harmonie d'après les recettes de la pédagogie»(Key, 1900 : 242) C'est cette particularité qui apportera la plus-value à la société.

L'école uniformise l'éducation là où celle-ci devrait être individualisée en s'adaptant au rythme d'un chacun. C'est par brutalité ou amitié qu'elle œuvre, à travers une méthode douce, apparemment libre, avec les mêmes impressions et ordonnances, au cours des jours et des années, ce qui est ennuyeux. Les plus rapides doivent attendre les plus lents, ce qui constitue une perte de temps de leur part. Dès l'enfance, il conviendrait de recourir à l'observation personnelle et au travail personnel comme moyen d'éducation et comme guide. L'enfant sera entraîné à la **lecture**, aux **sports**, au **travail manuel suivant sa capacité**. L'essentiel devra être abordé comme base de l'instruction, et c'est ce qui permet à chacun de s'en sortir des situations problématiques.

II.5.9. Kerschensteiner (1855-1932)

Pour Kerschensteiner, toute véritable éducation doit conduire à l'**autonomie**. On accède à celle-ci à travers la discipline que constitue le **travail manuel en équipes**. Kerschensteiner ne conçoit l'instruction que par l'**expérience**, l'**action** et la **fabrication**. Cependant, pour que les enfants travaillent avec application et intelligence, l'éducateur doit

tabler sur leurs intérêts profonds et non sur des intérêts momentanés et superficiels. La formation véritable n'est possible que si elle s'adresse à la nature intime de l'individu qui la reçoit.

A cet effet, l'axiome fondamental du processus d'éducation s'énonce comme suit :

«La formation de l'individu n'est possible que par les seuls biens de culture dont la structure spirituelle correspond totalement ou en partie à la structure de chacune des étapes du développement de la forme individuelle de la vie»
(Kerschensteiner, 1917 : 45).

La culture désigne tous les biens chargés de valeurs subjectives et de valeurs objectives élaborés par l'esprit humain. Les domaines de la culture étant enchevêtrés et liés intimement par d'infini fils, l'éducation saura s'insérer dans le cadre de résolution de problèmes.

La formation par objectif devra être remplacée par une éducation par problèmes (à résoudre): *«les objets pratiques et techniques constituent d'autant mieux des moyens importants de l'éducation, et leur élaboration intellectuelle pourra développer, chez des milliers d'enfants, des comportements spéculatifs et esthétiques»*(Kerschensteiner, 1917 : 45).

On te présente un problème qu'il faudra veiller à résoudre. Un tel processus de formation est actuellement employé notamment en médecine. Devant un malade qui te décrit son mal, pouvoir penser à ce qui peut être à la source de cette souffrance et prévoir un mode de traitement.

II.5.10. John Dewey (1859-1952)

John Dewey ne destine pas l'école à une vie future. Le travail scolaire constitue une prise en charge de ce qui est utile dès cet instant d'apprentissage, en offrant des possibilités de résolution de problèmes immédiatement perceptibles dans son milieu de vie. (C'est l'école pour le présent). Dewey a élaboré des principes d'une école où les matières du programme scolaire sont en rapport avec une série d'occupations agricoles, domestiques, techniques, une «école du travail». Sa réflexion pédagogique prolonge le bon sens et aboutit à l'analyse générale de l'expérience éducative.

L'éducation devra être fondée sur l'intérêt présent lié à l'âge, au lieu et aux habitudes de l'apprenant. Les multiples intérêts, bien que instables et transitoires sont autant important pour l'enfant et ils constituent des puissances auxquelles doit s'adresser l'instituteur. Ils sont des points de départ et ils permettent d'initier un chemin à parcourir, à travers de nouvelles

expériences en vue de créer de nouveaux pouvoirs. Le véritable pédagogue n'a pas à considérer ces intérêts comme points de départ pour l'éducation mais il doit les percevoir comme «*des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal*»(Dewey, 1947 : 84).

Herbart constate que l'intérêt de l'enfant est qu'il aime parler de lui et de ses amis, de ses expériences et de ses hauts faits. Le rôle de l'éducateur sera d'utiliser cet intérêt et des habitudes des enfants pour en faire quelque chose de plus ferme, de plus plein et de mieux ordonné d'autant plus que «*l'intérêt est une chose mouvante, un processus de croissance, un enrichissement vital, une acquisition d'énergie*» (Dewey, 1947 : 84). Pour augmenter les connaissances et les capacités actives de l'enfant, le pédagogue doit user de son art pour ne pas s'opposer à ces intérêts, direct (rapprochement entre les moyens et les fins) et indirect (à venir avec la maturité psychique de l'enfant). Car le savoir d'adulte est à distinguer de celui de l'enfant.

II.5.11. Maria Montessori (1870-1952)

Cette grande éducatrice est pour l'**éducation selon la nature et la liberté**. Maria Montessori invite à une mise en confiance des grands pouvoirs de l'enfant. «*Le but nouveau proposé à l'éducation, c'est d'aider l'esprit dans ses divers processus de développement, de seconder ses énergies variées et de renforcer ses facultés*»(Montessori, 1959 : 29).

L'éducation commune offre à l'enfant un objet en lui faisant apprécier les multiples qualités de couleur, de surface, de forme, etc. Or les objets sont innombrables là où les qualités sont limitées ; les qualités sont comparables à l'alphabet: avec peu de lettres de l'alphabet peuvent être établis d'innombrables mots. «*Donner les qualités séparément, c'est comme donner de l'alphabet de l'exploration*» (Montessori, 1959 : 147).Le forcing n'a pas sa place.

L'éducateur devra créer simplement un cadre qui favorise une élaboration à la fois précoce et non contraignante des facultés d'abstraction. Montessori a conçu l'idée d'un « matériel scientifique » capable d'exercer avec précision les possibilités intellectuelles et sensori-motrices et chargé de conduire l'enfant jusqu'à l'apparition de brusques réorganisations de la connaissance. Cette idée d'une formation des structures mentales par absorption de structures du réel offertes à l'action de l'élève, est à la source de l'une des méthodologies pédagogiques les plus modernes et les plus efficaces.

Il est mis en avant des procédés d'acquisition des connaissances où la psychologie de l'enfant est en place d'honneur. L'on doit se rappeler déjà que l'enfant acquiert les connaissances par sa vie psychique. En exemples, c'est en vivant qu'il apprend à parler la langue de son peuple, en jouant, en sautant, il apprend joyeusement et parfaitement une langue ; l'enfant subit une transformation grâce aux impressions qui pénètrent son âme et qui s'incarnent en lui. Se servant de ce qu'il trouve sur place, l'enfant est un ouvrier de son propre corps qu'il pétrifie au rythme de l'effort et il imprime dans son esprit des conceptions nouvelles qui résultent de ces exercices qu'il accomplit. L'éducateur aurait rendu un grand service à l'enfant en l'aidant à absorber sans peines diverses connaissances.

La prise en compte de cette capacité d'absorption de l'enfant a produit une révolution en matière d'éducation. L'éducation sensorielle est d'une importance capitale et elle sert de base à toute autre forme de formation. Désormais, la 1^{ère} période de formation est en rapport avec le caractère : elle est tenue pour la plus importante car elle est en direction du 1^{er} développement humain. Elle est primordiale en tant qu'elle permet l'acquisition des ébauches incontournables dans l'avenir. L'enfant doit être soigneusement aidé à cet âge car «ses énergies créatrices réclament une défense amoureuse et intelligente pour rester entières sans être blessées» (Montessori, 1959 : 28). C'est à ces énergies qu'il faut apporter secours et non à l'enfant du fait qu'il serait petit et faible. Ces énergies font partie de cet esprit inconscient qui tient sa conscience par le travail et l'expérience à mener dans son milieu de vie. L'esprit du petit diffère de celui de l'éducateur. Suivant les nouvelles informations, l'éducateur avisé doit adopter une attitude qui contribue à l'amélioration de la vie de l'enfant, pour un plein développement psychique. Car la culture résulte de l'instruction et de l'élévation de la personnalité.

II.5.12. René Hubert (1885-1954)

Hubert estime qu'il convient de connaître exactement les intérêts de l'enfant et de l'adolescent en vue de la culture intellectuelle et la culture esthétique qui s'enrichit à travers une éducation morale, une éducation permanente et une éducation de soi par soi. Il définit admirablement « les vrais éducateurs » comme **ceux qui savent vivre avec les jeunes sans complexes et sans régresser vers l'infantilisme car le don pédagogique caractéristique est le refus de vieillir.**

Hubert met à profit les méthodes actives dans la dynamique d'éducation. Il définit ces méthodes actives comme celles « *qui veulent faire sortir les progrès de la culture intellectuelle*

de l'enfant et de l'adolescent, tant au point de vue de l'acquisition des connaissances qu'au point de vue de la formation de saintes habitudes de pensée, de leur propre fonds psychique, en éveillant leurs intérêts, en suscitant leurs initiatives, en développant en eux le désir de savoir toujours davantage et toujours mieux » (Hubert, 1961 : 193).

L'emploi des méthodes actives est fondé sur la connaissance précise des intérêts mentaux de l'enfant et de l'adolescent. Elles comportent un aspect mécanique, constructeur, fabricant parce que la mentalité de l'enfant est orientée en principe vers ce genre d'activités et qu'il ne peut s'élever au niveau de la compréhension du réel que par ces moyens. Au fur et à mesure que l'enfant grandit et adopte des attitudes nouvelles, les méthodes d'enseignement doivent s'adapter à ces changements. Lorsque la mentalité enfantine est attirée par des intérêts intellectuels abstraits ou logiques, l'activisme pédagogique change. La méthode de culture intellectuelle dans ses formes libérale et professionnelle prend le relais et s'intensifie au fur et à mesure que l'apprenant progresse de l'enseignement du primaire, au secondaire et surtout au supérieur. Ce n'est pas la maîtrise du métier à exercer qui doit seulement faire objet de préparation mais aussi **le pouvoir de se libérer de son travail**.

II.5.13. Célestin Freinet

Freinet propose une pédagogie applicable au primaire. Il a élaboré une pédagogie active capable de concilier les exigences de l'école « nouvelle » avec celles de l'ajustement de l'enfant aux nécessités des apprentissages qu'impose le monde contemporain. Il a réussi à faire vivre, au sein des institutions scolaires elles-mêmes, un mouvement d'éducateurs qui définissent en commun le sens et les techniques de leur métier. Ce mouvement pédagogique est un mouvement d'adaptation pratique de l'école aux nécessités contemporaines liées aux moyens offerts par l'organisation sociale et scientifique. Il se ressource des travaux de ses prédécesseurs et il est à la recherche des solutions aux « *problèmes essentiels de l'intérêt, de l'expression, de l'acquisition, de la formation et de l'effort* » (Freinet, 1965 : 160). Cette solution n'est pas satisfaisante si elle est seulement d'ordre livresque ou verbal comme le voudrait la pédagogie traditionnelle. Elle réside dans les activités suivantes :

- la définition d'un « *climat du travail nouveau* » ;
- l'établissement des outils et des techniques de travail et
- La « *réalisation effective et pratique* », avec les éducateurs, « *dans les écoles populaires, des rêves généreux des pédagogues* » (Freinet, 1965 : 160).

Freinet pense que l'enseignement peut **se servir des moyens modernes** de communication pour faciliter la tâche de l'éducateur et pour toucher convenablement l'esprit de l'éduqué. Il est à ce titre l'initiateur de l'Imprimerie à l'Ecole. La nouvelle pédagogie ne doit pas concentrer ses énergies dans une sorte de justification théorique, intellectualiste ou scolastique de sa méthode ; elle doit être justifiée par son meilleur rendement. Elle se servirait de nouvelles technologies pour pouvoir atteindre ses cibles.

Toutes les techniques viseraient « *à replacer l'effort éducatif dans le circuit normal de la vie, à retrouver les éléments fonctionnels qui poussent irrésistiblement l'individu à aller de l'avant, à monter, à se perfectionner (besoin naturel et normal de connaître, de chercher et d'agir pour le triomphe des obstacles qui s'opposent à cette marche en avant, ajustement permanent des outils et des techniques- naturels ou créés par l'homme- qui aident à ce triomphe- ; besoin d'extériorisation et d'expression par la parole, le dessin, l'écrit, l'acte manuel, la danse, le théâtre, le cinéma, la radio)* » (Freinet, 1965 : 196).

La contribution de Freinet n'est pas au point de vue théorique mais il a mis au point des outils et des techniques qui permettent une reconsidération vivante de l'enseignement. Il trace de la façon suivante un nouveau plan d'enseignement qui passe par la réalisation de ces activités:

- « *Expression libre et circuit normal de la pensée et des écrits par l'Imprimerie à l'école, le journal scolaire et les échanges interscolaires ;*
- *L'Ecole par la vie et pour la vie par : le travail véritable à l'Ecole, les enquêtes vers la vie ambiante, la Coopérative scolaire, l'intégration des adultes dans l'œuvre éducative ;*
- *Satisfaction normale du besoin de connaître et de perfectionner par : le fichier scolaire coopératif, les fichiers autocorrectifs, la Bibliothèque de travail, le Cinéma et la radio, les recherches techniques (calcul, agriculture, sciences,..) ;*
- *La satisfaction artistique par l'imprimerie, la gravure, le dessin, le théâtre, le cinéma, la danse et la rythmique »* (Freinet, 1965 : 196).

L'éducation devrait se passer de « *formule sentimentale* » pour se fixer sur la direction à entreprendre : l'éducation n'est pas que de l'ordre des pensées mais elle « *est une affaire de crédits* », c'est-à-dire une **préparation à la vie et une maîtrise des techniques de la vie**.

Freinet pense qu'il faudrait faire place à l'éducation intellectuelle une « *pédagogie réaliste qui exige, pour la formation des enfants autant de sollicitude matérielle et financière* »

(Freinet, 1965 : 197). Puisqu'il n'est à personne de pouvoir préciser les contours du mental de l'enfant, l'on peut tout de même **soigner le cadre dans lequel évolue chaque éduqué**. Le véritable pédagogue préparerait son intention, le matériel didactique, le cadre général pour le rendre propice à l'apprentissage. L'accent ne serait plus mis sur la matière à mémoriser ni sur les rudiments scientifiques à étudier mais sur les aspects suivants :

- **l'être de l'éduqué quant à sa santé, à ses élans créatifs et actifs ;**
- la richesse du milieu éducatif ;
- le matériel et les techniques du milieu pouvant favoriser « *l'éducation naturelle, vivante et complète* » (Freinet, 1965 : 197).

II.5.14. Jean Piaget

Jean Piaget a installé la pédagogie à une place éminente où interviennent à la fois la psychologie de l'apprentissage et la philosophie des sciences à travers ses recherches en Epistémologie Génétique. Il intervient ici les épineuses questions d'ordre pédagogiques mais qui ne peuvent être abordées qu'à l'aide d'un esprit ouvert, celui qui sait allier la pensée et la technique. Ces interrogations sont entre autres : Qu'est-ce qui, dans le devenir intellectuel, dépend de l'action pédagogique et qu'est-ce qui n'en dépend pas ? Que signifie exactement l'expression « activité de l'élève » ?

Un tel questionnement ne peut manquer si l'on pense à l'assimilation du réel par l'intelligence. En effet, au cours de son activité, l'esprit se pose d'innombrables questions et certaines sont liées au cadre (lieu, temps) de celui s'interroge : « *chaque individu est en possession de classifications, ...de systèmes d'explications, d'un espace et d'une chronologie personnels, d'une échelle des valeurs, ...de l'espace et du temps mathématisés, ...* » (Piaget, 1947 : 50).

Lorsqu'il faut trouver une solution à un problème concret, il n'est plus nécessaire de reconstruire toutes les chemins prévus par la science et prouvés par la pratique de ses prédécesseurs, mais il s'agit de s'inscrire dans une logique qui permette une possible solution acceptable par sa conscience. Ainsi, « la solution à trouver ne fait que prolonger et compléter les rapports » déjà établis par la communauté de vie mais elle peut être harmonisée car tout ne doit pas être repris dès le commencement. Même la vérification ne se fait que suivant les règles du jeu acceptées par la communauté.

A travers le processus de formation, la pensée est en proie à des apports parfois contradictoires et le règlement n'est envisageable que suivant la conception générale de la société. De cette manière, les nouveaux éléments sont incorporés sans heurts, ce qui permet de compléter, de rajouter du nouveau sans détruire mais en s'harmonisant avec l'ensemble.

Cela se vérifie à travers l'évolution mentale de l'enfant. Vers 7-8ans, ses structures propres sont tournées vers la constitution de groupements d'opérations concrètes. Ses intuitions se groupent opératoirement et l'enfant à ce stade est coopératif ; il est à mesure de défendre son point de vue. Son intelligence est tel qu'il peut discuter, délibérer, réfléchir, collaborer dans un travail à mener ensemble, échanger des idées, se contrôler.

La coopération est à l'origine d'une série d'innombrables activités à l'endroit de la constitution et du développement de la logique. Celle-ci est traduite par « *un ensemble d'états de conscience, de sentiments intellectuels et de conduites* » (Piaget, 1947 : 194) qui se réfère à l'ordre de la pensée et à celui de la société. Elle comporte des règles, par exemple le principe de non-contradiction : il est interdit de se contredire. C'est vis-à-vis des autres que l'enfant évite à se contredire en tant que cela torture la pensée et qu'il est une attitude non admise par la société. « *De même l'objectivité, le besoin de vérification, la nécessité de conserver leur sens aux mots et aux idées, ..., sont autant de conditions sociales comme conditions de la pensée opératoire* » (Piaget, 1947 : 194).

La coopération et le développement mental posent cet aspect que « *le groupement est une coordination d'opérations, donc d'actions accessibles à l'individu. La coopération est une coordination de points de vue ou d'actions émanent respectivement de différents individus* » (Piaget, 1947 : 195). Tous les membres interviennent et l'on doit tenir compte du point de vue de chacun et de tous.

Le stade des opérations formelles et l'équilibre de la pensée s'opèrent à l'âge de 11-12 ans et surtout à celui de 13-14 ans ; il s'agit de la période des opérations formelles et combinatoires. Entre 11 et 12 ans, l'enfant peut concevoir la logique des propositions, c'est-à-dire qu'il a la capacité de raisonner sur des énoncés et sur des hypothèses. Vers 13-14 ans, l'enfant renforce ses acquis et approche des marches d'équilibre. Cet équilibre n'est envisageable que lorsque le mouvement qu'il suppose intègre à la fois l'inversion ou négation et la réversion ou réciprocité :

« L'équilibre se définit par la réversibilité. Dire qu'il y a marche vers l'équilibre signifie que le développement intellectuel se caractérise par une réversibilité croissante. La réversibilité est le caractère le plus apparent de l'acte d'intelligence, qui est capable de détours et de retours » (Piaget, 1947 : 40).

Cette réversibilité pose le moment de la négation et ce sont ces deux aspects tenus ensemble qui permettent l'avènement de la plénitude symbolisé par l'étape de l'équilibre.

CONCLUSION

La philosophie de l'éducation nous rappelle que l'acte d'enseignement est une activité qui est faite sur l'homme et par l'homme, à son avantage et à celui de la communauté. L'attitude à adopter au cours de cette pratique est à améliorer à chaque instant et elle ne doit jamais s'inscrire dans un formalisme car l'on apprend à gérer des hommes en priorité et non des objets. Actuellement s'impose cet aspect qu'au cours de la pratique pédagogique, l'enfant n'est plus à sacrifier au profit du maître ou de la société mais qu'il est au centre de tout geste à poser, d'où une exigence d'adoption d'une attitude de guide, d'éclaireur, suivant un esprit de compréhension et de collaboration ; d'où la nécessité d'une préparation attentionnée pour être à la mesure de la tâche à accomplir en tant qu'éducateur professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

1. ALASSANE (Ndaw), 1983,*La pensée africaine. Recherches sur les fondements de la pensée négro-africaine*, Dakar, Les Nouvelles Editions Africaines.
2. ARISTOTE, 1950,*Ethique à Nicomaque*. Trad. Voilquin, Ed. Garnier.
3. ARISTOTE, 1980,*Politique*, Trad. Thurot, Editions Didot.
4. AUGUSTE- COMTE, 1851, *Système de politique positive- Discours préliminaire*. 3^{ème} partie. T. I, Ed. Mathias.
5. AUGUSTE- COMTE, 1907, *Cours de philosophie positive*, T.I, Ed. Schleicher.
6. CHATELET(François) (Sous la direction), 1972, *La philosophie ; T1. De Platon à Saint thomas*, Paris, Hachette.
7. CHENU (Marie. Dominique.) (OP), 1950,*Introduction à la lecture de Saint Thomas d'Aquin*, Paris, Vrin.
8. CHEVALIER (Jacques), 1964, *Histoire de la pensée*. Vol.1 *Des Pré-Socratiques à Platon*, Paris : Flammarion.
9. CICERON, 1922,*De l'orateur*, Trad. Courbaud, Ed. « Les Belles Lettres ».
10. DESCARTES(René), 1951,*Discours de la méthode. Suivi des Méditations*, éd. 10/18.
11. DETIENNE(Marcel), 1967,*Les maître de vérité dans la Grèce archaïque* (Paris, François Maspero).
12. DEWEY (John), 1947, *L'école et l'enfant*, Trad. Pidoux, Ed. Dalachaux et Niestlé.
13. FREINET (Célestin) cité par Freinet (Elise), 1965,*Naissance d'une pédagogie populaire*, T. II, Bibliothèque de l'Ecole Moderne.
14. GOETHE, 1870, *Les années de voyage de Meister ;* Trad. Jacques Porchat, Paris : Gallimard.
15. HEGEL, 1972,*La religion de la nature ;* Trad. J. Gibelin, Paris : Vrin.
16. HEGEL, 1970, *Leçons sur la philosophie de l'histoire ;* Trad. J. Gibelin, Paris : Vrin.
17. HEGEL, 1947,*La phénoménologie de l'esprit*. T 1, Trad. J. Hyppolite, Paris, Aubier.
18. HEGEL, 1940, *Les principes de la philosophie du droit ;* Trad. André Kaan, Paris : Gallimard.
19. HUBERT, René, 1961, *Traité de pédagogie générale*, Paris : PUF.
20. JAMES (William), 1917,*Causeries pédagogiques. La psychologie et l'art de l'éducation*, Trad. Pidoux, Librairie Payot.
21. KANT (Emmanuel.), 1987,*Critique de la raison pure ;* Traduit par Jules BARNI, Paris, Garnier Flammarion.

22. KERSCHENSTEINER, Georges, 1917, *L'axiome fondamental du processus d'éducation*, Trad. Leif, Berlin.
23. KEY (Ellen), 1900, *Le siècle de l'enfant*, Ed. Flammarion.
24. KRIEGEL (Blandine), 1996, *Cours de philosophie politique*, Paris, Librairie générale Française, Livre de poche.
25. LEFEVRE (Jean), MARCHEREY (Pierre), 1984, *Hegel et la société*, Paris, PUF.
26. LEIF(Joseph) et BIANHERI (Astier), 1966, *Philosophie de l'éducation. Les doctrines pédagogiques par les textes*, Vevey, Delagrave.
27. MARITAIN (Jacques), 2009, *L'Homme et l'Etat*, Desclée de Brouwer.
28. MONTESSORI (Maria), 1959, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer.
29. MONTESQUIEU, 1949, *Mes pensées*, Gallimard- Coll. Pléiade I.
30. PIAGET, Jean 1947, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin
31. PLATON, 1966, *La République*, Trad. Robert Baccou, Paris, Flammarion.
32. PROUDHON, 1851, *Idée générale de la révolution au 19^{ème} siècle*, Ed. Garnier.
33. PROUDHON, 1858, *De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise*, T. II, Librairie Garnier
34. ROUSSEAU (Jean-Jacques), *Lettres écrites de la Montagne*.
35. ROUSSEAU (Jean-Jacques), 1973, *Du Contrat social. Discours sur les sciences et les Arts. Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Union Générale d'Editions.
36. SENEQUE, 1957, *Lettres à Lucilius*, Trad. Noblot, Ed. « Les Belles Lettres ».
37. SENGHOR (Léopold Sédar.), 1964, *La parole chez Paul Claudel et chez les négro-africains*, Paris, Seuil.
38. SINDAYE (Raphaël), 1994, *Le réenchantement du monde, de la critique postmoderne au regain du Phénomène identitaire*, Université Catholique de Louvain, Louvain la neuve.
39. TRUC (Gonzague.), 1998, *La pensée de St Thomas d'Aquin*, Ed. Payot.
40. WEIL (Eric.), 1991, *Essais et conférences*. T1 Philosophie, Paris, Vrin.
41. WERNER(Charles), 1946, *La philosophie grecque*, Paris, Payot.

ANNEXES

En tant que ce cours porte sur la Philosophie de l'éducation, c'est-à-dire une spécialité de la philosophie, il convient de se demander tout simplement : « qu'est-ce que la philosophie ? » Autrement-dit, d'une manière globale, il nous est donné la tâche de définir la philosophie. Pour répondre à une telle préoccupation, rapportons-nous aux 2 articles suivants, tels que publiés par leurs auteurs³⁹ :

I. Qu'est-ce que la philosophie ?

La philosophie ? Ne posez surtout pas la question à un philosophe : 1 000 pages plus tard, vous n'aurez toujours pas la réponse !

On peut éventuellement faire plus court, comme Gilles Deleuze et Félix Guattari qui donnent leur solution en 220 pages (dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* éditions de Minuit, 1991). Mais vous n'aurez alors que *leur* réponse. En l'occurrence, les deux amis déclarent que la philosophie, c'est « l'activité de créer des concepts ». La philosophie pourvoyeuse de concepts – ni vrais ni faux *a priori* – mais nécessaires pour penser : voilà une définition possible.

Mais cette réponse est loin d'être partagée par tous. Pierre Hadot, spécialiste de la pensée antique, soutenait que pour les Grecs ou les Romains, la philosophie antique avait été bien autre chose : elle était avant tout un art de vivre **(1)**. Le philosophe était un « sage », qui se reconnaissait à sa barbe, au port d'une toge et à la volonté de mener une vie exemplaire, vertueuse et digne de l'humanité. Cette « bonne vie » impliquait l'étude mais aussi des « exercices spirituels » destinés à se forger une belle âme.

Mais, en décrivant le philosophe comme une sorte de « saint laïc », spécialiste de l'art de vivre, Pierre Hadot néglige un autre versant de la philosophie : la quête du savoir. Durant l'Antiquité, le philosophe était aussi un « maître de vérité » qui se souciait de détenir les connaissances les plus élevées **(2)**. Les philosophes pratiquaient aussi la métaphysique, un sport intellectuel qui consiste à réfléchir sur les fondements de toutes choses : l'être, le temps, le néant, l'âme, la causalité ou le mouvement. Pour atteindre ce haut degré de connaissance, il fallait d'abord avoir acquis la maîtrise des mathématiques (« que nul n'entre ici s'il n'est géomètre », était-il écrit à l'entrée de l'Académie de Platon), pratiquer l'astronomie, la médecine et les sciences naturelles.

Le philosophe se préoccupait aussi des affaires humaines. Il devait s'y connaître en rhétorique pour débattre du juste et de l'injuste. Il étudiait les passions ; il cherchait à comprendre comment fonctionne l'esprit ; on le voyait aussi comparer les systèmes de gouvernement pour savoir lequel était le meilleur, etc. À l'époque la philosophie englobait donc non seulement ce que l'on nomme les sciences de la nature mais aussi tout ce que l'on recouvre aujourd'hui sous le nom de sciences humaines.

En somme, le philosophe était une sorte de décathlonien de la pensée : pratiquant aussi bien la logique, la géométrie, la rhétorique, la métaphysique, les sciences de la nature, que la psychologie et la science politique. On comprend d'ailleurs qu'il se sente au-dessus du commun des mortels et des spécialistes en tout genre : médecin, architecte, stratège militaire ou

³⁹ Il s'agit de documents tirés sur internet

géomètre. Pour Platon, seul le philosophe pouvait atteindre le ciel pur des « Idées », inaccessibles aux gens ordinaires.

Le philosophe, enfin, est professeur. Non seulement au sens d'enseignant, il se veut aussi un « maître à penser » qui cherche à former des disciples et fonder une « école » à son nom. En ce sens, le philosophe est également un guide spirituel, ce qu'en Inde on appelle un gourou. Il fut parfois conseiller du prince (fricotant avec les puissants à l'exemple de Platon et Aristote) ; il s'est vu aussi en intellectuel engagé comme Voltaire. Parfois encore, comme un directeur de conscience à la manière des prêtres ou des psys : Cicéron définissait ainsi la philosophie comme « la vraie médecine de l'âme ».

Penseur, encyclopédiste, professeur, intellectuel, théoricien, moraliste, etc., on peut retrouver un peu tout cela chez les philosophes d'aujourd'hui. Avec cette petite différence que la science et les sciences humaines se sont émancipées de la philosophie. L'art de vivre relève aussi des psychothérapies et du développement personnel... La morale est l'affaire des comités d'éthique. Dès lors, sa place majestueuse, trônant au-dessus de tous les savoirs, est moins facile à admettre. D'où, pour le philosophe, le risque d'apparaître comme un bavard qui brille dans les salons et les émissions de télévision, qui brasse des idées dont personne ne saurait dire si elles sont justes ou fausses, utiles ou inutiles.

Bref, la philosophie a l'avantage de pouvoir se faufiler partout, l'inconvénient de n'être indispensable nulle part. Voilà pourquoi elle reste insaisissable.

La philo de A à Z...

Mieux qu'une introuvable définition, essayons de décrire la philosophie à partir de sa production. Après tout « nous sommes ce que nous faisons », disait Jean-Paul Sartre, le père de l'existentialisme. Autrement dit, il est vain de chercher une « essence » (une nature fondamentale) de la philosophie : elle n'est rien d'autre que ce qu'en font les philosophes. Il est impossible de définir la musique, mais il est facile de la reconnaître quand on l'écoute. Il en est de même pour la philosophie. Tel est le sens de la formule : « l'existence précède l'essence » (toujours de Sartre). Pas de nature fondamentale, mais une série de réalisations.

Donc, que font les philosophes ? Quelle partition jouent-ils ? Pour le savoir, rendons-nous dans une bibliothèque au rayon « Philo ». Nous voici face à une montagne de livres. Voilà ce que font d'abord les philosophes : des livres, des livres et encore des livres ! Un immense corpus de textes, accumulés depuis trois mille ans et qui s'enrichit chaque jour de centaines de volumes nouveaux.

Regardons par ordre alphabétique : je sais, c'est idiot, mais ma bibliothèque est rangée ainsi.

Lettre A : cela commence avec **Abélard**, un moine du XII^{ème} siècle, théoricien du « nominalisme »—une doctrine qui affirme que les idées qui nous servent à penser le monde ne sont que des mots et qu'ils ne peuvent jamais coller à la réalité. Les nominalistes s'opposaient aux « réalistes », pour qui les concepts doivent refléter l'essence des choses (à ce jour, le débat n'est toujours pas tranché). Abélard est aussi connu pour une triste aventure : un amour interdit avec Héloïse pour lequel il fut émasculé !

Après Abélard vient **Aristote** : un monstre sacré ! Il a dominé la pensée occidentale pendant dix siècles. Aristote fut d'abord l'élève de Platon avant de s'en démarquer pour fonder sa propre école, le Lycée. Relevons au passage ce fait récurrent. Les maîtres à penser cherchent à faire école et à former des disciples. Puis ces derniers s'empressent de prendre leur envol pour forger à leur tour leur propre doctrine. Il faut tuer le père pour s'imposer sur la scène : c'est une vieille histoire de filiation, de rivalité, d'école de pensée, de tradition et de renégats. Le phénomène existe également en politique, en religion, en art, en sciences humaines, etc. Les philosophes n'y échappent pas. Aristote a aussi été le précepteur d'Alexandre le Grand, mais il fut avant tout un savant complet qui a écrit sur tout : la logique, la politique, la rhétorique, les sciences naturelles et même une histoire des animaux.

Après Aristote, je trouve **Avicenne** et **Averroès**. Le premier, un Iranien, fut philosophe, médecin et astronome. Le second était andalou et a vécu au XII^{ème} siècle. Tous deux écrivaient en langue arabe à l'époque de l'Islam des Lumières (entre le X^{ème} et le XIV^{ème} siècle). Ces deux-là nous rappellent donc que la philosophie n'est pas qu'une affaire occidentale, contrairement à ce qu'a affirmé Hegel. Il y a eu une grande époque de la philosophie arabe. De même, il existe une philosophie indienne, chinoise que l'on redécouvre simplement aujourd'hui. Sur d'autres continents, il y a toujours eu aussi des penseurs, métaphysiciens et spéculateurs en tout genre, même si on n'a pas retenu leur nom et oublié leur enseignement. Après la lettre A, je parcours les rayons : B comme **Bentham**, le père de l'utilitarisme, C comme **Confucius**, D comme **Descartes**...

Lettre H : un gros morceau ! On y trouve **Héraclite** (tout est mouvement), **Hobbes** (l'homme est un loup pour l'homme), **Hume** (les idées viennent des sens), **Hegel** (l'histoire est la longue marche de l'esprit), **Husserl** (une science des idées est possible : la phénoménologie), **Heidegger** (l'être humain est plongé dans le temps), sans parler d'**Horkheimer** (la raison est dominatrice), **Habermas** (la raison est communicationnelle). On pourrait raconter toute la philosophie à partir de la seule lettre H...

Sautons donc à la fin... W comme **Wittgenstein** : un sacré numéro celui-là ! Ce solitaire ombrageux a révolutionné la philosophie du début du XX^{ème} siècle en rédigeant à trente et un ans une petite brochure au nom imprononçable : le *Tractatus logico-philosophicus*. À sa mort, on retrouvera dans ses papiers des manuscrits qui remettent en cause ses premières idées sur le langage et qui relanceront le débat sur la nature du langage.

Après W, X... comme **Xénophon**. Non, ce n'est pas le nom d'un instrument de musique, c'est un philosophe guerrier (ils ne sont pas nombreux !). Durant les batailles, il consignait ses idées en écriture rapide, et à ce titre on le considère comme l'inventeur de la sténographie. Y comme... **Yang Shu**, un penseur chinois du IV^{ème} siècle avant J.-C. (oui la philosophie est aussi chinoise). Yang Shu était profondément pessimiste, il pensait que la vie ne valait pas grand-chose et qu'elle menait à une mort qui n'était que pourriture...

On arrive enfin à Z comme... **Zénon** d'Elée. Les fameux « paradoxes de Zénon » affirment qu'en toute logique Achille, bien que bon coureur, n'arrivera pas à rattraper la tortue partie juste avant lui. Le philosophe pose parfois des casse-têtes intellectuels redoutables et apparemment insolubles. Kant nous expliquera d'où viennent ces étranges paradoxes de la raison pure. Mais patience. J'ai justement sauté Kant et tous les autres K (Kierkegaard, Kuhn, etc.) trop pesants pour l'instant.

Une galerie de portraits : voilà donc ce qu'est la philosophie si l'on s'en tient au *who's who* officiel. On remarquera au passage deux choses. 99 % des philosophes sont des hommes. **Hannah Arendt** est l'une des rares à sortir du lot. Depuis peu, la profession s'est tout de même beaucoup féminisée. La plus connue d'entre elles s'appelle **Judith Butler**. Paradoxalement il n'est pas sûr qu'elle accepte d'être cataloguée parmi les femmes ! J. Butler est la principale théoricienne de la théorie *Queer* qui affirme ainsi que les genres – « femmes », « hommes » – sont des catégories mentales arbitraires et construites socialement. C'est une autre particularité de la philosophie : elle adore s'attaquer aux idées reçues.

Profitions-en pour souligner que nombre de philosophes contemporains se plaisent à « déconstruire » les catégories de pensée. La déconstruction (inventée par Heidegger) et promue par Jacques Derrida (une autre grande figure de la pensée contemporaine) consiste à s'attaquer aux systèmes forgés par d'autres. Les philosophes sont parfois de vilains garnements. Nietzsche voulait « philosopher à coup de marteau » pour s'attaquer à tout ce qui avait été fait avant lui.

La philosophie est donc bien une affaire « d'auteur(e)s ». Ils se suivent et ne se ressemblent pas tout à fait. En cela, elle se rapproche plus de la peinture ou la littérature que de la science. Nul ne songerait à classer les livres de scientifiques par auteurs. En biologie ou chimie, la science de la Renaissance dépasse celle de l'Antiquité mais elle est aujourd'hui dépassée ou intégrée dans les sciences contemporaines. En philosophie, rien n'est jamais périmé. Nul ne peut dire que Pascal est supérieur à Descartes, ou que Bergson a supplanté Spinoza. Les auteurs semblent à la fois incommensurables et indémodables. Au XXI^{ème} siècle, on peut encore s'afficher platonicien, spinoziste ou même thomiste. Le temps n'a pas de prise en philosophie : c'est sa force ou sa faiblesse, comme on voudra.

De la métaphysique à la corrida

Laissons de côté les auteurs pour nous intéresser aux objets d'étude. La marque de la philosophie, c'est d'affronter les « grandes questions » : « Qu'est-ce que la vérité ? » ; « Qu'est-ce que le mal ? » ; « Y a-t-il un sens de l'histoire ? ». La conscience, le beau, le langage, le temps, l'art, etc. : la philosophie adore les grandes énigmes.

Bref, la philosophie est censée toucher à l'essentiel. Voilà pourquoi elle fascine, attire, intrigue et suscite la passion. On s'est tous posé de telles questions. Très tôt les enfants se demandent ce qu'est la mort, si l'univers a un début (et qu'y avait-il avant ?). Oui, les enfants sont spontanément philosophes. Les vieux aussi d'ailleurs : les cafés philosophiques et conférences publiques sont remplis de vieux messieurs et vieilles dames qui cherchent encore des réponses à ces éternelles questions. Tout le monde s'interroge. Tout le monde fait de la philosophie : même sans le vouloir ou sans le pouvoir.

Le propre des questions philosophiques est d'être graves et sérieuses. Les titres imposants en témoignent : *Être et Temps* (Heidegger), *L'Être et le Néant* (Sartre), *La Phénoménologie de l'esprit* (Hegel), le *Discours de la méthode* (Descartes), *L'Évolution créatrice* (Bergson), *l'Éthique* (Spinoza). C'est du lourd ! (3)

Lourd et difficile. On est attiré par ces grandes questions en espérant y trouver des vérités profondes. Hélas, elles sont souvent hors de portée. Car, il faut aussi le dire, une grande partie de la production philosophique est faite pour des initiés. Et même les spécialistes s'y cassent les dents. Ouvrez Kant, Leibniz, Heidegger, Husserl, Wittgenstein, on s'y cogne à une prose

obscur, des démonstrations tortueuses, des développements sans fin, et les concepts se prêtent à mille interprétations différentes. Du coup, l'essentiel de la littérature philosophique consiste à commenter et essayer de démêler ce qu'ont voulu dire les autres philosophes. Comme pour la religion ou la psychanalyse, la philosophie est exégétique.

Heureusement, il existe quelques auteurs limpides (Pascal en est un), des sujets moins pesants. Récemment certains philosophes ont délaissé les grandes questions et les grands systèmes pour s'intéresser à la cuisine, la corrida, la marche à pied ou même les séries télévisées. On dit que « tout est bon dans le cochon ». En philosophie aussi : tout est bon à penser.

Reste que la philosophie est souvent difficile à digérer : c'est compact, sérieux et rarement léger. Sauf pour quelques exceptions. Voltaire est drôle et son *Dictionnaire philosophique* est jubilatoire. Nietzsche nous arrache parfois des sourires avec son *Gai Savoir*. (Mais la plupart du temps, il est surtout rageur, ronchon et ennuyeux). Cioran est le plus pessimiste mais il sait manier l'humour noir : *De l'inconvénient d'être né* est le titre de son plus fameux essai. Par contre, attention ! On ne s'amuse pas du tout en lisant *Le Rire* de Bergson. C'est aussi ennuyeux et rébarbatif que *Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient* de Freud.

Faute d'être drôle, la mode est en ce moment de faire de la philosophie « légère » : « petite philosophie à l'usage de... » ou « la philosophie expliquée à ma petite fille ». Mais cela, diront les spécialistes sourcils froncés, ça n'est pas de la philosophie, c'est du commerce.

Sauf exception, la philosophie se consacre donc à des questions vastes, dans un vocabulaire difficile, apportant des réponses parfois obscures à des questions sans fin. Elle peut faire de l'ontologie (la question de l'être), de la philosophie morale (le bien et le mal, le juste et l'injuste, l'égoïsme ou l'altruisme), de la philosophie de l'esprit (la pensée, comment ça marche ?), de l'épistémologie (qu'est-ce que la science ?), de la philosophie politique (y a-t-il des régimes meilleurs que d'autres ?). Il y a aussi une esthétique (la question du beau), une philosophie du langage, de la logique, de l'histoire. Sans parler de la métaphysique qui fait son retour et n'hésite pas à reposer la question la plus déroutante qui soit : pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?

À quoi sert de philosopher ?

Résumons donc notre parcours. La philosophie offre de multiples visages : du professeur au moraliste, du métaphysicien à l'intellectuel engagé, de l'érudit à l'encyclopédiste. Elle est faite d'une galerie de grands auteurs et d'autres moins connus, ainsi que de spécialistes qui commentent les précédents. Elle couvre un champ immense – de l'art de vivre à l'ontologie en passant par la philosophie de la cuisine. Elle est apparue sur plusieurs continents et a traversé les époques... Elle est faite de millions de livres. Nous voilà donc devant notre imposante bibliothèque, la main prête à se lever pour prendre un premier livre. À partir de là deux questions surgissent à l'esprit :

Par quoi commencer ? Et d'abord : le jeu en vaut-il la chandelle ?

S'il s'agissait de s'initier à la physique par exemple, on ne serait pas saisi par un tel doute. Certes, en physique, il y a des débats à propos du big bang, de la théorie de la relativité, dont on sait bien que ces modèles seront un jour dépassés ou intégrés dans une théorie plus vaste.

Mais on dispose tout de même d'un socle assuré : avec la physique, quand même, on fait voler des avions, on éclaire les maisons, on construit des ponts. Du solide donc.

Mais en philosophie ? Aristote est-il supérieur à Platon ? Descartes est-il « dépassé ? ». Hegel est-il crédible ?

Comment se fait-il que les philosophes ne s'accordent jamais entre eux sur un savoir minimum, quelques acquis solides qui nous permettraient d'avancer en partant des bases admises par tous ? Comment se fait-il que des gens si intelligents, ouverts d'esprit, si rigoureux dans leurs belles démonstrations n'arrivent jamais à s'entendre entre eux ?

Le problème avait justement hanté Kant. Il en a fait le point de départ de sa *Critique de la raison pure*. Pourquoi, se demande-t-il, ne parvient-on pas à établir des vérités communes en philosophie comme c'est le cas en mathématiques ou en physique ?

La réponse de Kant est la suivante : la raison ne peut s'empêcher de poser des questions auxquelles elle est incapable de répondre. Il est impossible de répondre à cette simple question d'enfant « qu'y avait-il avant le début du monde ? » ou « Dieu existe-t-il ? » car Dieu, le temps, le bien, le mal, l'être, la liberté, le bonheur sont des catégories métaphysiques créées par la structure de notre esprit. On voudrait percer leur mystère, comme s'il appartenait au monde alors que ce sont des constructions mentales. (4)

Dès lors, il faut retourner le questionnement philosophique non pas vers le monde mais vers nous-mêmes pour comprendre comment nous pensons. Précisément, il faut décrire les structures de la pensée avant de comprendre ses capacités et ses limites.

La première question à se poser est donc : « Que puis-je savoir ? » C'est le point de départ de toute philosophie. Mais la philosophie ne se résume pas à la question de la connaissance. Philosophier, c'est aussi s'interroger sur le sens de sa vie, sur ses engagements, la possibilité d'un salut, sur la possibilité d'un monde meilleur, sur la nature humaine.

Si l'on poursuit patiemment la lecture de sa *Critique de la Raison pure*, on tombera d'ailleurs sur une formule célèbre qui résume tout le projet kantien :

« Tout l'intérêt de ma raison se concentre dans les trois questions suivantes :

- 1. Que puis-je savoir ?**
- 2. Que dois-je faire ?**
- 3. Que m'est-il permis d'espérer ? »**

À plusieurs reprises, il citera ces questions comme les clés d'entrée, résumant pour lui tout le champ de la philosophie. Puis, à la fin de sa vie, il rajoutera une quatrième question censée résumer toutes les autres : « **Qu'est-ce que l'homme ?** ». (5)

Les chemins de la pensée



Un parcours à travers les grandes idées philosophiques

Les quatre questions: un guide philosophique

Toute la philosophie en seulement quatre questions ! Kant nous propose un fil directeur... Peut-on vraiment parcourir l'immense champ de la pensée philosophique en suivant cette piste ? Pourquoi pas ? Il faudra sans doute réaménager un peu le découpage proposé par Kant : la philosophie de son temps n'est plus celle d'aujourd'hui. Il accordait beaucoup de place à la métaphysique et à la théologie : elles sont devenues marginales. Il abordait la dernière question (qu'est-ce que l'homme ?) à une époque où les sciences humaines n'étaient même pas nées, etc. Mais on peut aujourd'hui les prendre en compte. Finalement les quatre questions peuvent tout de même constituer un bon fil directeur.

Que puis-je connaître ?

Cette première question relève de la philosophie de la connaissance. Et la tradition philosophique lui a apporté quelques grandes réponses :

1. La philosophie comme accès à une vérité.

C'était l'idée de Platon, et sa théorie des « Idées ». Celle de Spinoza, et sa connaissance du « troisième genre », qui est une sorte de révélation mystique (où foi et raison fusionnent) ou encore Hegel et sa science de la logique (sorte d'encyclopédie de concepts universels).

2. La philosophie comme méthode.

Pour d'autres, la philosophie ne peut être qu'un art de la pensée conduisant au progrès des connaissances, mais ne garantissant jamais une vérité ultime. Voilà ce que pensent empiristes, rationalistes, phénoménologues, dialecticiens, ou philosophes des sciences, etc. Tous ceux qui croient que la philosophie est utile pour bien guider sa pensée. Le *Discours de la méthode* de Descartes est fondé sur la seule raison. Pascal, son grand ennemi, pense qu'une pensée juste doit marier « l'esprit de finesse » et « l'esprit de géométrie ». Kant critique les trop grandes ambitions de la raison pure, mais croit à son usage contrôlé.

3. La philosophie comme pensée critique.

Toute une tradition considère enfin que la démarche philosophique est un viatique contre les idées reçues, qu'elle sert à démasquer les faux-semblants et à se prémunir contre les systèmes. Sa mission serait de cultiver l'esprit critique et de prôner la vigilance. Socrate, les sceptiques, les nominalistes, et les théoriciens de la déconstruction pensent tous cela.

Que dois-je faire ?

La seconde question nous renvoie à l'action, à l'engagement et à la grande interrogation : que dois-je faire de ma vie ? À partir de là, il est possible de rassembler les réponses autour de trois postures réponses fondamentales.

1. Il y a ceux qui, comme Aristote, pensent que le bonheur est le but de toute vie humaine. Mais où le trouver ? Les réponses se répartissent autour de quelques sagesse canoniques, l'hédonisme, l'épicurisme, le stoïcisme et leurs versions orientales (bouddhisme, confucianisme, taoïsme).

2. Il y a ensuite ceux qui pensent que la vie doit être tournée vers l'action. Vivre, c'est « s'accomplir » ou accomplir quelque chose. Et ce n'est pas forcément synonyme de bonheur. On peut s'accomplir dans le travail, l'art ou la politique. Mais en sachant que la réalisation de ses projets suppose aussi de la souffrance, de l'ascèse, des épreuves, Nietzsche est le représentant emblématique de cette philosophie de l'action.

3. On peut décider enfin de ne consacrer sa vie ni au bonheur (but méprisable pour Kant) ni à l'accomplissement de grands projets : bien mener sa vie, c'est aussi tout simplement

vouloir faire le bien, ou « être quelqu'un de bien ». Telle est la grande question de la philosophie morale...

Que m'est-il permis d'espérer ?

Que l'on choisisse le bonheur, l'accomplissement ou la volonté de faire du bien, reste encore à savoir si le jeu en vaut la chandelle. Le bonheur est-il possible ? Est-il de ce monde ? La question de Dieu et du salut dans l'au-delà a hanté une partie de la philosophie moderne à une époque où les philosophes s'employaient à démontrer l'existence de Dieu ou au moins la nécessité d'y croire, comme Pascal. Mais quand, au XIX^{ème} siècle, Nietzsche a annoncé la « mort de Dieu », la question du sens de la vie a pris un nouveau chemin. Les philosophes se sont alors posé la question de la liberté, de l'engagement sous un nouveau jour. L'existentialisme et les pensées de l'engagement ont pris le pas sur l'ancienne théologie en déclin. Les grands enjeux humains étaient ramenés sur terre.

Il faut aussi mentionner ceux qui donnent à la philosophie une visée collective. Un monde meilleur est-il possible ? Et si oui, comment l'atteindre ? Par la construction d'un nouvel État de droit ? Un nouveau contrat social ? La révolution ? Ou seulement le moins pire des régimes ?

La philosophie politique a été jalonnée encore par une lignée de penseurs comme Rousseau, Hobbes, Marx ou encore Hannah Arendt qui, chacun, ont proposé leur réponse à ces grandes interrogations.

Qu'est-ce que l'homme ?

À la fin de sa vie Kant a finalement résumé tous les champs de sa philosophie à une dernière question : qu'est-ce que l'homme ? Tout conduisait à cela : car enfin, on ne peut pas répondre à la question de ses capacités mentales (que puis-je savoir ?), le but de sa vie (que dois-je faire ?), le champ des possibles (que m'est-il permis d'espérer ?) sans d'abord savoir qui est l'être humain et de quoi il est capable.

Depuis longtemps déjà, des réponses avaient été apportées. On avait dépeint l'être humain comme un animal politique, un animal rationnel, un animal moral, un être libre ou au contraire enchaîné par ses instincts, ses besoins et dominé par ses passions. On a vu en lui un être biface : mi-ange mi-bête... Puis, avec l'avènement des sciences humaines, de nouveaux modèles sont apparus : l'homme c'est la culture, l'homme c'est le langage, l'homme c'est le désir, etc.

Et la redécouverte récente des animaux a encore changé la donne en remettant en cause toutes les frontières que les humains s'étaient échinés à trouver pour se distinguer du reste de la création...

Un fil d'Ariane dans les dédales de la pensée

Finalement, à partir des quatre questions de Kant, on arrive à parcourir une bonne part du champ philosophique. On tient donc là un fil d'Ariane qui permet de circuler dans le dédale des théories, des auteurs, des livres et des grandes problématiques, sans trop s'y perdre. À chaque grande question correspondent quelques grandes réponses : l'énigme de la connaissance (que puis-je savoir ?) mène dans trois directions : la voie de la vérité, celle de la méthode, celle de la pensée critique. Le dilemme de l'action (que dois-je faire ?) conduit à choisir entre le bonheur,

l'action ou la morale. La question de l'espoir (que puis-je espérer ?), conduit à la recherche du salut, à l'angoisse de la liberté, ou à la quête d'un monde meilleur, etc.

Et chaque réponse mène à son tour à des réponses qui sont représentées par un nom, un auteur, un visage. On les interrogera pour connaître leurs réponses aux questions qui nous taraudent. On écouterait leur réponse, on en tirerait le meilleur parti, puis on reprendrait notre chemin. Les grands philosophes – les Socrate, les Aristote, les Descartes, les Kant ou les Nietzsche et tous les autres – sont des références incontournables, non par dévotion, non pas forcément parce que leur réponse est la bonne, ni même la plus importante, mais simplement parce qu'elle a fini par s'imposer comme une formule canonique, une référence, un modèle.

Que leurs réponses soient vraies ou fausses, utiles ou inutiles, actuelles ou dépassées est une autre affaire. À chacun de choisir. Mais elles ont la vertu de baliser le champ de la pensée, de fournir des concepts, des paradigmes, des modèles explicatifs nécessaires à la pensée. Les grandes théories philosophiques synthétisent chacune une vision du monde. Et comme nous sommes tous en quête de vision du monde, voilà pourquoi la philosophie nous attire tant. La pensée a horreur du vide.

NOTES :

- (1) **Qu'est-ce que la philosophie antique ?**, Gallimard, Folio Essais, 1995.
- (2) **M. Detienne**, *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*, Le livre de poche, 2006.
- (3) Sans parler des *Prolégomènes à toute métaphysique future* (Kant). La palme revient à Wittgenstein et à son *Tractatus logicophilosophicus*.
- (4) **Attention, Kant ne dit pas que Dieu**, le bonheur, le temps ou le mal n'existent pas. Il dit que nous nous confrontons toujours en parlant d'eux à nos propres représentations. Il ne dit pas que la raison est défailante : elle fait des merveilles en mathématiques quand il s'agit de démonstrations pures, en physique pour établir des lois, comparer, confronter. Mais il met en garde contre la « raison pure » quand elle outrepassé ses limites propres.
- (5) **Voir l'introduction de son cours sur la Logique** (sa dernière publication, 1800).

II. Définir la philosophie

La philosophie est amour de la sagesse, réflexion critique et art de vivre. C'est une activité qui, par des discours et des raisonnements, libère des conditionnements et préjugés et procure la vie heureuse [1].

Cette définition laisse beaucoup indifférents eu égard aux multiples chefs d'accusation souvent dressés contre l'entreprise philosophique. Ils sont nombreux, ceux qui la qualifient encore de vaine logomachie, de pure élucubration, d'oiseuse occupation... Pendant que d'autres soutiennent que la raison ne fait que se perdre dans la contemplation fascinée d'elle-même, de ses limites et de ses scrupules, d'autres affirment que les philosophes se critiquent sans parvenir à une fin constructive. *A la critique du sens commun et de tous ceux qui ne manifestent pas d'intérêt pour la philosophie, s'ajoute la critique des philosophes eux-mêmes.* La maison de la philosophie semble ainsi divisée contre elle-même et promise à un avenir crépusculaire. Au moment de lancer un site de réflexion philosophique, la question peut encore se poser de savoir si l'on ne pourrait pas vaquer à quelque chose de plus utile. Face à ce scepticisme ambiant, le philosophe peut-il aider à dessiller les yeux de l'homme ordinaire et à convaincre les protagonistes de la critique ? Notre démarche philosophique à l'Academos peut-elle se prévaloir d'une légitimité ?

On assimile souvent le philosophe au dément de Nietzsche [2], *ce dément qui, dans la clarté de midi alluma une lanterne, se précipita au marché et cria sans discontinuer : « Je cherche les dieux ! Je cherche les dieux ! »* Cette attitude déclencha un énorme éclat de rire. *Les philosophes sont la risée publique des sciences empiriques et du sens commun.* Ne s'abîment-ils pas apparemment dans une course permanente sous un ciel sans soleil, à force d'allumer une torche en plein jour ? *En gardant sa sérénité, le philosophe peut éclairer la lanterne sur le bien fondé de son entreprise.* Mais lorsqu'il veut expliquer, seulement expliquer, sa démarche à l'homme du fond de la caverne, il se voit pris en étau entre deux formes de critiques que nous appellerons « la critique doxique » et « la critique savante ». La critique doxique est celle du sens commun, elle est faite par pur mimétisme ou par aversion réelle pour cette activité de l'esprit. La critique doxique renferme la critique scientiste. La critique savante est celle des philosophes eux-mêmes. On dirait de façon pléonastique que c'est une philosophie critique de la philosophie. Avec la critique savante, l'harmonie de la symphonie philosophique souffre une dissonance intestinale certaine. Si toutes ces critiques peuvent faire l'objet d'un examen philosophique, le philosophe doit d'abord répondre à la critique des philosophes avant de sensibiliser la masse.

Vladimir Jankélévitch aurait prononcé un jour ces mots très suggestifs : « *Lisez Kant chaque matin et votre tension baissera, votre digestion sera améliorée.* » Qui mieux que Jankélévitch doit savoir que Kant a beau être un encyclopédiste, ce ne sont pas des recettes de médecine qu'il dispense dans ses Critiques ? Si cette poignante ironie peut être inscrite à l'actif d'une bonne blague d'un philosophe de renom, l'on résiste difficilement à d'autres d'accusations plus acerbes : celle de Kant qui considère la métaphysique comme le terrain où les philosophes se livrent une bataille sans fin [3] ; celle de Marx qui affirme que les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde au lieu de le transformer ; celle de Nietzsche, l'un des chantres de la déconstruction de la pensée moderne qui intitulait ainsi l'un de ses ouvrages : *Le crépuscule des idoles : ou comment philosopher à coup de marteau ?* [4] Malgré la virulence de cette philosophie au marteau dont les coups s'abattaient sans aménité sur la table des valeurs du christianisme, pourrait-on pour autant soutenir que la philosophie est destructrice ?

Pour répondre à cette première objection qui relève, avouons-le, d'un malentendu philosophique, remarquons d'abord que c'est un truisme que la philosophie a du mal à réaliser l'accord des esprits compétents. Cette critique interne en est une belle illustration. **La philosophie ne s'assigne pas pour objectif ni de réaliser l'accord des esprits sur une question ni de se rallier des adeptes par sa fécondité matérielle, cela est réservé aux sciences empiriques. La philosophie est réflexive**, cette réflexion se fait aussi pratique en ce sens qu'elle formule conceptuellement une sagesse qui favorise **l'unité du penser et de l'agir. Le philosophe pense sa vie et vit sa pensée. Les problèmes de la vie ne reçoivent malheureusement que des réponses incomplètes.** En outre, le caractère réflexif et non dogmatique de la philosophie fait qu'elle est toujours en questionnement. La conscience philosophique se présente comme une conscience inquiète, sans cesse projetée vers de nouveaux horizons. C'est pour cela même que la critique est l'élément vitalisant de la réflexion philosophique. Loin d'être destructrice, la critique est créatrice d'inspiration, elle est *destinale*. La pensée est *combat contre elle-même*, écrivait Alain. Ainsi, loin de dénuder la philosophie, la critique la revitalise en lui ouvrant de nouveaux chantiers d'investigation.

Pour le sens commun et la critique scientiste gouvernée par la raison technicienne éprise d'efficacité immédiate, l'efficacité est un des critères de l'utilité. Selon cette considération, l'on peut être amené à conclure qu'il semble nécessaire de reconnaître en la philosophie une activité inutile, et à constater qu'il ne s'agit pas d'une activité efficace puisqu'elle semble vouée à ne jamais atteindre un but définitif. En effet, la philosophie, quoiqu'on dise, ne vise pas à un intérêt pratique assignable. Elle paraît sans loi ni lieu. Les plus hellènes d'entre nous la qualifieraient d'anarchique, car *anarchos* dit bien ce qui est privé de direction et d'orientation. D'où la thèse de l'inutilité de la philosophie.

Cette objection, tout aussi compréhensible que la première, appelle une réfutation philosophique. Au sens commun et à la raison scientiste, il restera à comprendre que la philosophie est sa propre fin et sa propre nécessité. La philosophie est pour elle-même. Pour paraphraser Kant, elle est une nécessité sans loi, une finalité sans fin, une satisfaction sans intérêt. La philosophie est peut-être anarchique dans le sens où elle n'a pas d'orientation prédéfinie. Mais à le savoir, elle n'est proprement pas anarchique. Car elle n'est pas dénuée de principe. Elle se veut une réflexion conceptuelle sur l'ensemble de notre vouloir, pouvoir et savoir. Dans son indigence matérielle, elle est riche du concept qu'elle désire. C'est dans le mouvement même du concept que la philosophie accomplit sa finalité. Aristote le soulignait en ces termes : « *Nous n'avons en vue, dans la philosophie, aucun intérêt étranger... Cette science est la seule de toutes les sciences qui soit libre, car elle est à elle-même sa propre fin.* »[5] Il admettra facilement à la suite de Platon que la philosophie est tout au plus élévation de l'âme vers son accomplissement spirituel, vers le lieu originel qui l'a enfanté.

La finalité de la philosophie, c'est d'inscrire le temps de l'homme dans le temps de l'Etre. L'inscription spirituelle du temps de l'homme dans le temps de l'Absolu ne saurait recueillir la faveur de quiconque ne se soucie que de ses plats de lentilles. Il faut être philosophe pour comprendre ce que c'est que philosopher. Et la critique est toujours plus objective de l'intérieur. Le philosophe est égal à lui-même, parce qu'il ne se soumet à rien d'autre qu'à la raison. Pour cela, on peut le considérer à tort comme un marginal. L'homme qui vit au milieu de biens immortels a-t-il encore quelque chose de commun avec les mortels ?[6] Le cri d'angoisse du dément philosophe « Je cherche les dieux » n'est-il pas compréhensible ? Par conséquent, il paraît moins vrai, comme l'insinue Nietzsche, que la philosophie à coup de marteau détruit, parce que ce qu'elle construit n'apparaîtrait pas immédiatement aux yeux des hommes. Il n'est

pas justifié non plus que la philosophie ne vaille pas une minute d'attention, et qu'elle soit inutile.

Il y a peut-être une seule réponse à faire aussi bien aux *philodoxes* qu'aux philosophes qui qualifient le raisonnement philosophique d'activité superflue. L'utilité de la philosophie se trouve dans son inutilité même, en d'autres termes, l'inutilité de la pensée est l'avenir de la pensée. Une telle inutilité conduit la pensée devant la chose même. Comme l'écrivait Bertrand Russell « *la valeur de la philosophie doit en réalité résider dans son caractère incertain même.* »[7] La philosophie ne donne pas de réponses définitives mais suggère des possibilités. Elle accepte de risquer son pas dans le labyrinthe du poème commencé par les dieux. Ainsi, aussi bien la sarcastique métaphore du dément, que les coups de boutoirs philosophiques de Kant, Nietzsche et de Marx sont à considérer comme le nerf de la philosophie, le ferment de la pensée, la légitimation de la quête obstinée de sens. « *Devant ces attaques, nous préférons le risque,* écrivait Karl Jaspers, *et nous voulons par la réflexion philosophique, rester ouverts aux chances et aux risques de notre condition* »[8]. Grâce à la *foi philosophique*, celle de l'homme qui pense, aujourd'hui moins que jamais, la philosophie ne doit pas abdiquer. La contradiction, d'où qu'elle sourde, est un hommage à l'esprit philosophique.

Penser, disait Heidegger, c'est dire merci. Dire merci parce qu'il y a de l'être, parce qu'il y a la vie offerte gratuitement. Dire merci parce que la *philosophia perennis* irrigue de vie nos fibres spirituelles. Dire merci parce qu'il y a un héritage vital à transmettre dont nous sommes *toujours déjà* dépositaires. La philosophie, communication transculturelle et intemporelle du Logos grec, n'est-elle pas le médiateur de la vie, l'interprète assermenté de la Parole des dieux ? Aux détracteurs de la philosophie nous ferons encore cette réponse très humble : la philosophie est le sourire de l'esprit. La philosophie est le sourire d'action de grâce de la conscience. Encore faut-il que nos interlocuteurs outrés nous concèdent que l'humilité *nesciente* est le seul vœu du philosophe, vœu d'ascèse pour se mettre humblement à l'écoute de l'Être par la voie de ses interprètes. C'est donc humblement que notre pensée enthousiaste, plein de l'Être, sera un clin d'œil de l'esprit à nos professeurs qui ont su orienter vers le concept le désir de l'Idée qui sommeillait en nous.

Dans l'effort continu de l'homme pour accomplir sa destination, la philosophie continuera de se décliner, et ce après le mémorable Spinoza, comme contentement de l'âme, c'est-à-dire contentement du vrai, *heureux acquiescement* à la vie de l'esprit, mieux, joyeux repos dans la vérité. Nos interlocuteurs ne feraient-ils pas mieux de nous rejoindre, afin de philosopher eux aussi pour de bon et chercher la vie heureuse (Epicure), c'est-à-dire pour leur propre salut (Comte-Sponville) ? Ils gagneraient à nous rejoindre pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il y a peut-être un plus grand intérêt et une plus grande pertinence à critiquer la philosophie de l'intérieur que de l'extérieur. N'est-ce pas pour cette raison que les détracteurs les plus pénétrants de la philosophie sont souvent de vrais philosophes ? Au lieu de nous diviser, la critique peut être le point de départ d'une pensée communautaire, le lieu de la redéfinition d'une orientation commune, de l'édification d'une société politique telle que le philosophe l'a pensée.

Deuxièmement, parce que le contentement de l'âme et le joyeux repos du philosophe visent le bonheur. L'acquisition de la démarche philosophique amène à s'affranchir de la tyrannie de l'habitude, à rejeter les préjugés, à pratiquer un doute libérateur, à vivre sa pensée, à parvenir à la vie la plus intelligente possible. Mais comme l'écrivait Hegel dans la *Phénoménologie de l'Esprit*, la conscience de soi (l'auto-conscience) n'atteint sa satisfaction que dans une autre conscience de soi. C'est pourquoi le bonheur du philosophe n'est pas un bonheur solitaire. C'est un bonheur *politique*, le bonheur *d'être avec*. Paul Ricœur, l'un des plus grands philosophes de

notre temps, met en lumière dans ses écrits la signification éthique du bonheur, de l'amitié et de la justice au cœur de l'agir humain. Ricœur définissait la visée éthique comme la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes [9]. Le bonheur du philosophe, c'est l'autre qui y contribue ou qui y fait obstacle. Et ce bonheur n'est sauf que dans la proximité de l'amitié et de la justice. Pas de philosophie sans éthique, pourrait-on dire, car toute philosophie est un combat ; son arme, la raison ; ses ennemis, la bêtise, la sottise, le fanatisme, l'obscurantisme ; son objet, l'homme ; son but, le bonheur dans la vérité [10].

La philosophie, avons-nous dit, est sa propre fin, elle n'a pas de finalité extérieure. Elle est pourtant une praxis, une praxis non matérielle mais conceptuelle. Elle est une sagesse qui vise au bonheur par l'agir éthique. Elle ordonne la vie matérielle à un bonheur qui transcende toute facticité et toute matérialité. C'est pourquoi l'on parlerait sans se contredire de la philosophie du développement, de la morale, de l'art, de l'épistémologie... Dans ces conditions, mépriser la philosophie, c'est pour un navire naviguer sans boussole sur l'océan de la vie. C'est courir le risque de sombrer dans un précipice affreux. Si tant est que le rejet de la philosophie est mépris de soi et déperdition de l'âme, notre présence ici à l'*Academos* a-t-il d'autre but que de témoigner de la continuité de l'Histoire, des métamorphoses de la Raison, de l'incarnation du Vrai et du Bien, et de la pérennité de la spiritualité par le travail de la raison pensante, animatrice de l'enquête philosophique.

Ici, tout lecteur, lui aussi géomètre nous l'espérons, pourra juger sur pièces, pardon, sur concepts, de la pureté de notre secret dessein : sortir de la minorité et nous orienter dans la pensée selon le vœu de Kant. Notre but n'est pas de vénérer des idoles éternelles, de dissenter élégamment à propos des œuvres encrassées et des idées séculaires les plus abscones mais de faire comprendre leur sens de vérité, et partant, de faire advenir notre propre destin à l'*épiphanie* du sens. Les livres ne nous servent qu'à quitter les livres [11]. La philosophie est pour cela même médiation et méditation médiate, périple ascétique de l'amoureux de la sagesse vers le havre métaphysique de son salut. Elle n'est pas jonglerie verbale, elle n'est ni un « jeu de puzzle » comme dirait Bergson, ni évasion creuse, ni perte de temps. Car, rien ne peut suppléer le vide de la pensée sinon la pensée elle-même. S'il est avéré que même la fugacité du temps laisse des traces d'éternité [12], nos balbutiements philosophiques dans la Forêt noire veulent aussi contribuer à la permanence du vrai et au remodelage du visage d'éternité du philosophe.

[1] André Comte-Sponville, *Une éducation philosophique*, Paris, PUF, 1989, p. 117.

[2] Friedrich Nietzsche, *Le Gai Savoir*, Edition Flammarion, 1992, p. 161.

[3] Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris, PUF, 2004, p. 5.

[4] Friedrich Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, Gallimard, Collection Folio, 1988.

[5] Aristote, *Métaphysique*, A, 2, 982 b 10.

[6] Epicure, *Lettre à Ménécée*

[7] Bertrand Russell, *Problèmes de philosophie*, Payot, 1968, p. 182.

[8] Karl Jaspers, *La foi philosophique*, Paris, Plon, 1953, p. 5.

[9] Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 202.

[10] André-Comte Sponville, *Présentations de la philosophie*, Albin Michel, 2000, pp. 14-15.

[11] André Comte-Sponville, *Une éducation philosophique*, Paris, PUF, 1989, p. 46.

[12] Jean Granier, *Art et Vérité*, Paris, Cerf, 1997, p. 14.