

[ARTIGO]

La dimension éthique et politique de la raison émancipatrice dans les théories éducatives d'Erasmus, de Kant et des Lumières Françaises.

Adelaide Lucia Gregorio
Université de Paris-Sorbonne/Paris

Résumé : Reconnaître la liberté humaine contre tout ce qui peut aliéner l'homme constitue donc le critère fondamental des théories éducatives depuis la Renaissance. Cette reconnaissance de la liberté en soi et en autrui est justement ce qui fonde dans un premier temps l'axiologie éducative et les valeurs éthiques en matière d'éducation. L'histoire de l'éducation nous apprend à ce propos que l'une des grandes finalités de l'éducation et de la raison émancipatrice a toujours été le combat pour la non-discrimination. Nous verrons avec Erasme, ainsi qu'avec Kant et l'époque des Lumières, que le projet éducatif consiste dans la capacité à émanciper les êtres humains de l'ignorance afin de les rendre à proprement parler autonomes, libres et égaux. La philosophie interroge le sens de l'éducation : on éduque pour accorder l'homme au monde, pour construire une cité juste et perfectionner la nature humaine, et réaliser ainsi ce qu'Aristote nommait le « propre de l'homme ». Cependant, nous verrons que la perspective classique de l'éducation centrée sur le paradigme des dons sera contestée d'abord par l'humanisme de la Renaissance, ensuite par l'idéal du progrès défendu par les Lumières.

Mots clés : Éducation. Raison. Émancipatrice. Morale. Égalité.

A dimensão ética e política da razão emancipatória nas teorias educativas de Erasmo, Kant e do Iluminismo Francês.

Resumo: Reconhecer a liberdade humana contra tudo que pode alienar o homem constitui critério fundamental das teorias educativas desde a Renascença. Este reconhecimento da liberdade em si e no outro é justamente o que funda, em um primeiro momento, a axiologia educativa e os valores éticos que concernem à educação. A história da educação nos ensina a esse respeito que uma das grandes finalidades da educação e da razão emancipatória sempre foi o combate pela não discriminação. Nós veremos em Erasmo, assim como em Kant e na época do Iluminismo, que o projeto educativo consiste na capacidade de emancipar seres humanos da ignorância, a fim de os tornar, propriamente falando, autônomos, livres e iguais. A filosofia questiona o sentido da educação : se educa para fazer o homem entrar em concordância com o mundo, para construir uma cidade justa e aperfeiçoar a natureza humana, realizando assim o que Aristóteles denominava o que é "próprio do homem". Contudo, veremos que a perspectiva clássica da educação centrada sobre o paradigma dos dons será contestada inicialmente pelo humanismo da Renascença e, em seguida, pelo ideal do progresso defendido pelos iluministas.

Palavras-chave: Educação. Razão. Emancipatória. Moral. Igualdade.

On décrit souvent l'origine de la philosophie comme le passage du mythe à la raison⁵³ et les philosophes grecs furent les premiers, dans notre civilisation, à tenter l'investigation rationnelle du monde. Depuis l'Antiquité, la philosophie cherche l'Être authentique, l'ontologie dans la pure abstraction, le *logos*, terme qui désigne à la fois raison et langage. Effectivement, l'Antiquité pense la raison (*logos*) comme une faculté essentiellement liée au langage, la raison étant conçue comme un principe ontologique ; un « principe de raison », ce qui veut dire que rien n'arrive sans cause déterminante. Cette émergence de la rationalité, communément qualifiée de « miracle grec », doit se comprendre comme une laïcisation de la vérité et correspond dans les cités grecques à la naissance du citoyen et à l'avènement d'une pratique démocratique qui fait du débat public l'essentiel de la vie politique. Les modernes héritent de la philosophie grecque un concept de rationalité qui possède trois caractéristiques : 1 – elle est exclusive, c'est-à-dire quelle rejette hors d'elle le mythe et la religion, en se présentant comme une connaissance authentique de la réalité. 2 – elle correspond à des normes discursives dans le déploiement du savoir. 3 – elle répond à une certaine structure sociale et insertion du savoir dans la société, notamment à travers l'éducation des êtres humains.

Dans son sens le plus large, la raison est la faculté caractéristique de l'esprit humain lui permettant d'utiliser en les organisant systématiquement des concepts et des propositions d'ordre théorique ou pratique, ainsi que la capacité de combiner des jugements et de bien juger. Donc l'exercice de la raison se reconnaît généralement par une démarche démontrant sa propre validité et acceptant d'être critiquée. Nous verrons plus loin notamment à travers les théories éducatives de Erasme, Kant et les Lumières de quelle manière la conception classique et moderne de la raison rompt en partie, avec la dimension discursive de la raison grecque ainsi qu'avec la scolastique médiévale qui fournit avant tout une définition logique de la raison comme pensée essentiellement déductive et démonstrative. Quelles que soient les nuances introduites par ces philosophes ou bien le type d'exercice, conditions et questions qu'ils se posent à son sujet, tous voient dans la « raison » le propre de l'homme, c'est-à-dire la faculté supérieure qui commande aussi bien le langage, la pensée, la connaissance et la moralité.

Mais alors demandons nous, la raison est-elle universelle ? Tous les philosophes du XV^{ème}, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles en étaient fortement convaincus, et nous verrons à travers la philosophie de l'éducation de Erasme, Kant et les Lumières, comment de l'idée que la

⁵³ Voir Jean-Pierre Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, Puf « Quadrige », 1962.

raison est le propre de l'homme découle l'idée que tous les hommes y trouvent les mêmes principes de connaissance et d'action faisant de la raison le fondement de la moralité, de l'égalité et de la justice.

Tout questionnement philosophique sur le sujet et le sens de l'éducation nous invite à nous poser la question suivante : qu'est-ce que l'homme pour qu'il doive être éduqué ? Cette question concerne non seulement la destinée des enfants mais aussi le destin de l'humanité à venir. Elle nous invite à réfléchir sur les fins et les critères d'une éducation réussie. C'est aussi une question vitale puisqu'elle touche à d'importants problèmes éthiques et politiques, notamment celui des injustices sociales. Est-ce que la perfectibilité humaine et le progrès de la raison émancipatrice à travers l'éducation conduisent au-delà de la moralité et de l'éthique à l'affirmation de la justice sociale ?

L'éducation est donc porteuse de valeur et doit être comprise dans son sens global. Les termes « éduquer » et « éducation » ont été introduits à partir du XIV^{ème} et XV^{ème} siècle, et proviennent de deux sources : « éduquer », du latin « *educare* », qui veut dire élever, nourrir, prendre soin pour conduire à la transformation de l'être humain ; « éduquer », du latin « *educere* », qui signifie faire sortir, conduire loin de, ou hors de. Cette ambiguïté étymologique donne d'emblée le double sens de l'œuvre éducative : à la fois *élever* et *accompagner* les enfants en vue de leur développement personnel et plus largement du développement historique de l'humanité, et en même temps les *conduire hors de l'ignorance*.

La définition du *Vocabulaire Lalande* nous dit que c'est à la fois un « processus consistant en ce qu'une ou plusieurs fonctions se développent graduellement par l'exercice et se perfectionnent » mais également le « résultat de ce processus ». Pour sa part, le *Dictionnaire Robert* la définit doublement comme « un ensemble de moyens à l'aide desquels on dirige le développement, la formation d'un être humain » et comme les « résultats obtenus grâce à eux ». L'éducation est donc à la fois un processus et ce qui en résulte. Et si l'éducation est partagée entre famille, environnement, école... l'instruction (du latin *instruere*, littéralement « disposer dans ») révèle essentiellement de l'école. L'ensemble contribue toutefois au même projet d'émancipation : permettre le développement en chaque être humain des sentiments, de l'amour, de l'autonomie, de la liberté et de la justice.

En effet, le concept d'« éducation » désigne le processus qui relie un sujet à son environnement proche, à un système de société, de culture et de valeurs. Il exprime le principe générateur des comportements individuels, culturels et sociaux, ainsi que des savoirs inscrits dans chaque être humain. Cette dimension formatrice est au cœur de l'humanité en tant

qu'elle se définit comme potentiel créateur et ouverture vers l'avenir. Nous pouvons opter pour une définition générale qui servira de point de départ à cette analyse : l'éducation est une idée, autrement dit un projet, et une réalisation, à savoir sa mise en œuvre. Elle désigne le soin et la sollicitude portés aux enfants, l'effort pour accéder à la culture et au savoir, qui doivent contribuer au développement de toutes les capacités de la personne pour mieux l'adapter au monde. Éduquer c'est donc donner du sens au commun et contribuer à l'édification d'une société plus juste, en luttant par exemple contre l'analphabétisme et les inégalités sociales qui excluent du savoir et de l'apprentissage un grand nombre d'enfants défavorisés.

Cette contribution à donc pour objectif de montrer dans quelle mesure le concept d'éducation forme un objet privilégié de la réflexion philosophique, en nous demandant comment ce bien universel s'est mit à exister. En effet, ce concept met en jeu des questions telles que les finalités du savoir, la constitution épistémologique de la connaissance, la moralité, la dimension sociale et politique de la conception de l'homme, et plus largement le rapport entre nature et culture.

Nous savons depuis l'Antiquité, que la philosophie s'interroge sur le sens de l'éducation : on éduque pour accorder l'homme au monde, pour construire une cité juste et perfectionner la nature humaine, et réaliser ainsi ce qu'Aristote nommait le « propre de l'homme ». Cependant nous verrons que la perspective classique de l'éducation centrée sur le paradigme des dons sera contestée d'abord par l'humanisme de la Renaissance, ensuite par l'idéal du progrès défendu par les Lumières, non sans d'importantes ambiguïtés. De fait, surgit au sein de ses débats éducatifs la volonté et l'idéal de faire de la raison émancipatrice la base de la construction d'un monde plus juste et d'une société plus égalitaire. Et si aujourd'hui le problème de l'éducation se pose encore avec une grande gravité, c'est que l'époque contemporaine hérite des termes d'un débat sur le sens et le contenu de l'éducation qui s'est spécifiquement ouvert avec les philosophes de la Renaissance et le nouveau paradigme éducatif qui en a résulté.

Quelle relation l'éducation et la raison émancipatrice, entretient-elles avec la revendication des principes de justice pour l'école, depuis la pensée humaniste de la Renaissance et à l'aune de l'idéal des Lumières proclamant l'égalité en droit de tous les hommes ? Quel type de regard les grands pédagogues de la Renaissance et des Lumières ont-ils eu sur le problème des inégalités faites aux différents groupes ou catégories d'élèves dits discriminés ?

Reconnaître la liberté humaine contre tout ce qui peut aliéner l'homme constitue donc le critère fondamental des théories éducatives depuis la Renaissance. Cette reconnaissance de la liberté en soi et en autrui est justement ce qui fonde dans un premier temps l'axiologie éducative et les valeurs éthiques en matière d'éducation.

L'histoire de l'éducation nous apprend à ce propos que l'une des grandes finalités de l'éducation et de la raison émancipatrice a toujours été le combat pour la non-discrimination. Nous verrons avec Erasme, ainsi qu'avec Kant et l'époque des Lumières, que le projet éducatif consiste dans la capacité à émanciper les êtres humains de l'ignorance afin de les rendre à proprement parler autonomes, libres et égaux.

L'éducation à l'usage du grand nombre était le grand projet des pédagogues de la Renaissance, notamment celui d'Erasme, qui contre l'idée d'un privilège lié à la supposée possession de dons naturels, postule l'égale dignité de tous les hommes. Désormais l'éducation érasmienne doit se penser aussi en termes de sollicitude et de soin envers un enfant dont la dignité reconnue doit conduire à l'affirmation de sa propre liberté.

Cependant, si cette théorie conteste la hiérarchie sociale et la persistance d'inégalités d'accès à la formation éducative, elle n'ira pas jusqu'à en faire un combat pour l'égalité des chances en matière scolaire, se contentant de postuler que tous les hommes sont également dignes et réservant dans les faits la possibilité de s'accomplir à l'élite dirigeante. Or, selon les Lumières, pour que la société et pour que l'homme deviennent véritablement autonomes, il est nécessaire de promouvoir une éducation à la raison qui rende envisageable le progrès de l'humanité. C'est un extraordinaire idéal qui veut en finir avec les privilèges fondant une société strictement hiérarchique en postulant la liberté et l'égalité. Il semblerait que cette conception fondatrice de la modernité n'arrivera pas encore à mettre un terme final aux préjugés de la part de l'élite savante et à l'exclusion dont sont victimes les classes subalternes, discriminées comme tous ceux qui n'ont pas la chance de naître pourvus du droit de s'instruire. La position kantienne en matière éducative occupe une place assez exceptionnelle au sein de ce courant, et puisque l'être rationnel est un être moral et vice versa, Kant pose la nécessité d'une éducation morale seule à même de conduire l'humanité vers le Royaume des Fins.

Or nous verrons que cette raison émancipatrice en matière d'éducation reste impuissante, même chez un Rousseau, tant que l'on n'a pas changé la société elle-même, et c'est pourquoi Condorcet portera une plus grande ambition : celle d'éduquer et d'instruire tous les enfants sans exception. Il défend l'idée d'une école publique et l'idée d'égalité des

sujets d'après le principe méritocratique, l'égalité étant une valeur éthique et juridique centrale postulée par la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (1789). Cette institution aura pour charge d'éduquer le futur citoyen afin de mettre fin aux privilèges de l'Ancien Régime, et susciter ainsi un lien de solidarité et de fraternité entre les citoyens. Donc, à la dimension épistémologique de la raison éducative, succède la dimension politique : deux réalités éducatives qui ne se confondent pas mais qui ne s'opposent pas non plus puisque les deux cherchent la vertu, l'égalité et la moralité.

I. L'éducation selon Érasme : une nouvelle conception de la nature humaine et la critique de la pédagogie traditionnelle.

Quant au 16^{ème} siècle le mouvement intellectuel humaniste pose la question de l'humanité de l'homme, il questionne déjà le savoir, le sens de l'action éducative, ainsi que la pertinence de l'éducation et son rapport à l'autorité politique. À la Renaissance, l'éducation va hériter des deux modèles : le modèle chrétien, qui postule que l'être humain est porteur d'une faille, d'une faute originelle, que ni l'éducation ni l'instruction pourront sauver ; et celui de la *paideia* grecque, terme pouvant se traduire soit par « éducation », soit par « culture », et qui représente l'ensemble de l'action éducative. C'est ce modèle de la *paideia* qui va devenir le modèle de l'éducation classique des « humanités » à la Renaissance.

En effet, Érasme⁵⁴ s'opposera aux modèles pédagogiques de la scolastique médiévale, pour lesquels il ressent un grand mépris, puisque ces théories mettent en œuvre des méthodes abstraites qui ne font qu'étouffer l'accès au jugement.⁵⁵ A la technique du par cœur proposé dans des écoles où l'éducation ne sert qu'à former les élèves par un dressage humiliant à seule fin de leur apprendre un métier, l'âge de l'humanisme érasmien va substituer une nouvelle conception de l'enfant, conçu non plus comme un être tyrannique dont il faudrait éradiquer les passions, mais comme un être capable de se façonner à travers l'effort éducatif, le travail de la mémoire étant mis au service de la créativité intellectuelle. La remise en cause des finalités de

⁵⁴ Érasme fait partie de ce que nous appelons aujourd'hui l'humanisme européen de la Renaissance. C'est un mouvement culturel et intellectuel fondé sur une nouvelle représentation de l'homme, qui a ouvert la voie à un projet de transformation du monde. Il se caractérise par de nouvelles connaissances, une mutation des pratiques pédagogiques, ainsi qu'une critique des institutions et des traditions. Seulement Érasme n'emploie pas le terme d'« humanisme », ni celui d'humaniste (« *umanista* »), c'est-à-dire le professeur de grammaire et de rhétorique au XV^e siècle en Italie, celui qui enseigne « *les studia humanitatis* », ou encore les « *bonae litterae* », dont la finalité était de former les jeunes gens dans l'amour des livres et du savoir afin qu'ils puissent devenir des êtres humains pleinement accomplis.

⁵⁵ Par exemple, le manuel grammatical *Catholicon* de Jean de Gênes plein des notions mémorielles.

l'éducation scolastique par Érasme et la crise de la transmission chrétienne vont faire surgir une nouvelle voie pédagogique qui postule le fait que la notion d'humanité de l'homme est inséparable de sa dignité. Cette nouvelle perspective de l'éducation donnera naissance à la définition de l'homme comme liberté.⁵⁶

De quelle manière Érasme justifie-t-il cette exigence ? Par quels moyens et en vue de quels objectifs cherche-t-il à préserver en chaque être cette liberté faisant signe vers sa dignité ? De quelle manière cette éducation permettra-t-elle à la conscience individuelle d'interroger les injustices ? Cette redécouverte porte déjà les germes de toute problématique de la non-discrimination en éducation et fait sortir ce débat de son état d'invisibilité : si les enfants sont tous éducatibles, ils deviendront tous des hommes libres à travers l'apprentissage des belles-lettres et de la philosophie, et pourront ainsi s'affranchir de cet état de minorité dont parle Kant ?⁵⁷ L'enseignement humaniste veut donner aux enfants et aux hommes l'image authentique de ce qu'ils sont, de leur valeur et de leur liberté intrinsèque.

Dans son œuvre *De pueris statim ac liberaliter instituendi* (Sur la nécessité d'instruire les enfants aussi tôt que possible et de façon libérale), Érasme (1966, p. 372) affirme que l'humanité est par essence libre, que la nature humaine n'est pas complètement achevée au commencement de l'existence, ne constituant au contraire que le résultat d'un travail de formation et d'humanisation :

Les hommes, crois-moi, ne naissent point hommes, ils sont faits tels... c'est la raison qui fait l'homme, et elle n'a point de place là où tout s'accomplit au gré des passions », [c'est pourquoi] « dès sa naissance, l'enfant peut être formé aux qualités propres à l'homme. (ÉRASME, 1966, p.388- 390).

L'œuvre d'Érasme prend pour objet d'étude l'éducation. En effet, le mot « institutio » veut dire à la fois enseignement, instruction, éducation, c'est-à-dire tout ce qui permet de réaliser l'homme dans l'enfant. Il s'agit ici de l'instruction précoce des enfants (*statim*) en vue de leur destinée, cela afin qu'ils puissent devenir des hommes libres (*ac liberaliter*). Même si elle concerne le très jeune enfant (âgé de deux à trois ans), l'œuvre traite de grandes questions d'ordre moral et pédagogique. Érasme y développe une profonde analyse sur ce qu'est l'éducation, notamment le rôle du précepteur, l'absence de toute violence dans le message pédagogique, le rôle de l'amour, la sollicitude, l'exclusion...

⁵⁶ Sur le lien entre éducation et perfectibilité, notamment chez Rousseau, voir Luc Vincenti, *Éducation et liberté. Kant et Fichte*, Paris, PUF, « Philosophies », 1992, p. 83-84.

⁵⁷ Voir le texte fondateur d'Emmanuel Kant *Qu'est-ce que les Lumières ?*

Le problème principal auquel va s'attacher le *De pueris* est d'une part celui des moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour ne pas corrompre la nature humaine des enfants sans défense ; d'autre part les moyens raisonnables susceptibles d'ouvrir cette nature humaine aux influences du monde extérieur et des adultes qui les façonnent afin de la rendre digne et donc vertueuse. C'est ainsi qu'il soutient sa thèse : l'éducation accomplie de l'homme ne peut se faire que par la formation libérale dès les toutes premières années de la vie. La première tâche du maître, c'est de se faire aimer et d'inciter l'enfant à aimer les études. Par ailleurs, cette méthode introduit une sorte de respect spontané qui est bien plus efficace que la crainte, dans la mesure où « l'éducation attentive et irréprochable est la source de toutes les vertus. » (ÉRASME, 1966, p. 384).

D'après la réflexion d'Érasme, la théorie éducative comprend trois facteurs de l'activité humaine de base : *la nature* ou l'ensemble des qualités morales et intellectuelles : il s'agit de l'attitude naturelle chez l'enfant à l'étude et au bien ; *l'éducation* ou la raison : c'est la marque (essence) distinctive de l'homme, mais aussi un instrument et une méthode de connaissance et de sagesse ; *l'exercice* ou expérience, autrement dit la pratique de l'attitude naturelle développée par l'éducation. Autrement dit, la réalisation de l'essence humaine qui permettra à l'enfant d'être libre. Or, d'après Érasme, notre première obligation est de suivre la nature, au sens où il nous faut comprendre celle-ci sur le plan intellectuel. L'idée de nature représente ici une sorte de modèle⁵⁸. Seulement, si l'éducabilité définit l'essence (le propre) de l'espèce humaine, l'accès à l'humanité ne procède que de l'éducation, car la « nature a son efficacité, mais l'éducation, plus efficace encore, en triomphe. » (ÉRASME, 1966, p. 384).⁵⁹ Ainsi, à la nature particulière et hiérarchique de l'individu issue de la conception grecque, Érasme ajoute une conception générale de la nature humaine : une aptitude naturelle à l'étude présente en chacun de nous. Cette égale aptitude, c'est ce qu'il appelle le propre de l'homme, qui n'est ni plus ni moins que le devoir de se cultiver, en faisant un bon usage de la raison. C'est pour cette raison que l'œuvre de la nature doit être achevée par l'œuvre de l'éducation, conçue comme une préparation rationnelle à la vie active.

Autrement dit, pour Érasme, l'accès véritable des hommes à l'humanité n'est pas donnée d'emblée, il dépendra avant tout de l'influence de la formation pédagogique qui accomplit progressivement l'homme dans l'enfant à travers l'éducation. Si l'enfant devient un homme, c'est-à-dire s'il s'humanise, cela signifie qu'aucun plan n'est inscrit d'avance, ni

⁵⁸ Érasme reste très proche de la définition aristotélicienne de la nature.

⁵⁹ Voir aussi « la nourriture de l'éducation » dans *l'Accouchée*.

déterminé en l'homme. En définitive, l'humanité n'est pas donnée toute accomplie au départ de l'existence, au contraire elle résulte d'un travail d'humanisation à l'œuvre en chaque être, ainsi que d'une formation de soi à trois niveaux : celui du corps, celui des sentiments, et celui de l'intelligence. Il faut donc confier les enfants de bonne heure à la sollicitude d'un précepteur instruit, vigilant et vertueux, et refuser les maîtres qui assombrissent la grammaire et la métaphysique par des définitions difficiles, parce qu'eux-mêmes ne possèdent pas une culture achevée, ni l'attitude du soin nécessaire à la formation des enfants. En outre, l'habituelle fréquentation des enfants avec des maîtres instruits aux œuvres classiques est le seul moyen d'éclairer leurs consciences et de les amener à la compréhension bienveillante du monde. De plus, comme la formation des humanités est une formation de la raison, le bon pédagogue doit former des esprits logiques et leur apprendre à juger par la raison. Donc l'enseignement, l'instruction et la discipline sont les tâches indispensables pour que les hommes se détachent de tout ce qui est bestial en eux afin de s'élever vers l'idéal humain de perfection.

Selon Erasme, cette forme d'éducation dite libérale (« humanités ») représente le véritable salut de l'humanité.

Si Erasme a presque toujours en vue l'étendue (plusieurs années) de la formation des enfants issus de la bourgeoisie⁶⁰, c'est avant tout parce qu'ils sont susceptibles de devenir les futurs chefs d'État. De plus, dans son usage populaire, le latin désigne les fils sous le nom « d'êtres libres » (*liberi*), entendant par là qu'une éducation libérale leur convient, fort différent d'une éducation servile.⁶¹ Le but principal de l'éducation précoce est de préserver la liberté de chaque enfant, elle doit lui apporter les moyens et le pouvoir de réflexion contre celui du dressage et de l'aliénation. A cela s'ajoute qu'éduquer de manière libérale les enfants dès la naissance revient à les préparer à leur fonction d'homme, dans la vie publique ou privée, qu'ils deviennent religieux ou laïques. C'est ainsi permettre à chaque enfant de devenir plus tard un homme responsable, donc digne et vertueux. Au fond, le but de l'éducation érasmienne est double : au niveau des sentiments, la nature humaine peut se perfectionner par la culture et l'apprentissage des lettres classiques, ainsi qu'à travers l'amour et l'amitié de nos semblables. Au niveau intellectuel, l'homme doit de la sorte échapper au dogmatisme des passions et des fausses opinions.⁶²

⁶⁰ Dans le traité *De ratio studii*, nous trouvons une méthode et un programme d'étude pour les enfants de dix à quinze ans, mais ici Erasme se révèle plus philologue et humaniste que pédagogue.

⁶¹ Voir Erasme, *De pueris* p. 430.

⁶² Voir également *L'éloge de la Folie*.

Les humanités littéraires et la fréquentation des auteurs antiques sont les instruments privilégiés pour conduire l'enfant à atteindre l'idéal humain d'être raisonnable et libre. Cet enseignement humaniste des Belles-lettres fera en sorte que les élèves deviennent des hommes égaux par le fait que tous possèdent la raison, chose la mieux partagée au monde selon Descartes.⁶³ Faut-il ainsi comprendre qu'Érasme envisage dans cette déclamation la question de l'égalité en éducation ? Est-il ou non un penseur, et même un précurseur, de l'idée d'égalité des chances en matière scolaire ?

À première vue, on est tenté de répondre par la négative, car il s'agit d'un enseignement privé destiné aux fils des nobles et des familles riches⁶⁴. Mais en même temps, Érasme demande que les écoles publiques soient ouvertes à tous et contrôlées par l'autorité publique. D'autre part, il considère ici que l'enseignement idéal est celui dispensé à domicile par un maître que choisit le chef de famille. Il est vrai que l'humanisme constitue la philosophie implicite des classes sociales élevées détenant la richesse et le pouvoir. Il se restreint à la formation des princes, des gentilshommes, des gens de « bonne famille », et ne concerne nullement la masse pauvre qui continue à fréquenter les écoles élémentaires populaires. Nous pouvons donc dire que l'éducation à la culture libérale est un bien commun réservé à une classe privilégiée, puisque seule l'élite bourgeoise en a la jouissance. Ceci est d'autant plus étonnant que la volonté originelle de cette éducation humaniste était d'être ouverte à tous les êtres humains. Pourtant, Érasme se montre ferme contre cette forme d'exclusion en matière d'éducation :

Me demandes-tu, que feront les pauvres qui ont de la peine à nourrir leurs enfants, et qui peuvent encore bien moins engager un tel éducateur ? A cela je n'ai rien à répondre, sinon le vers du poète comique : « Faisons ce que nous pouvons, quand nous n'avons pas licence de faire ce que nous voulons ». Nous livrons ici une excellente méthode d'éducation, nous ne pouvons pas donner la fortune. Avec cette réserve qu'ici encore la bienfaisance des riches devrait venir en aide aux esprits bien doués qui ne peuvent, en raison de leurs faibles ressources matérielles, mettre en valeur leurs facultés. (ÉRASME, 1966, p.440).

Érasme affirme que tous les enfants devraient avoir la possibilité de s'éduquer si matériellement une solidarité se met à l'œuvre.⁶⁵ Sans compter que c'est une pensée amie du peuple comme il en témoigne encore par ces mots :

⁶³ Voir le début du *Discours de la méthode*.

⁶⁴ John Colet de l'école Saint-Paul et Vivés ont suscité d'avantage d'attention au problème de l'éducation ouverte qu'Érasme. Colet admet dans son école tous les enfants, qu'ils soient riches et pauvres. Vivés va plus loin encore, il s'engage dans la voie de la démocratisation de l'enseignement en éliminant toute différence entre les classes sociales.

⁶⁵ Dans le *Banquet religieux*, ce qui choque le plus son sens de la justice, c'est de voir l'inégalité des richesses et des conditions sociales. Richesse qui n'est pas un mal en soi, comme Érasme l'affirme dans *L'institution du Prince Chrétien*, si elle sert à la culture intellectuelle. Quoi qu'il en soit, ses pensées ne s'inscrivent pas dans un programme de réforme sociale et politique.

Les fils des sujets sont-ils moins hommes que les fils des rois ?... Si leur condition est plus humble, ils ont d'autant plus besoin du secours de l'éducation et de la science qu'ils ont d'avantage à s'élever de la terre... Tous n'arrivent pas aussi loin, tous doivent pourtant recevoir une éducation qui puisse y prétendre. (ÉRASME, 1966, p. 440).

Le but de l'éducation tel qu'Érasme la préconise, à travers la présence des Classiques et des Écritures, ne relève pas d'une démocratisation de l'accès à la culture comme nous l'entendons aujourd'hui. Dans ce cas, et puisque l'auteur s'approche d'une telle perspective moderne, qu'est-ce qui l'empêche de penser en termes d'égalité d'éducation pour tous ?

Nous avons vu précédemment qu'Érasme adopte dans ce traité d'éducation la notion de nature au sens grec. Selon Aristote, la hiérarchie de la société humaine a pour modèle la nature (d'où le fait que pour Aristote, il est naturel qu'il y ait des esclaves)⁶⁶. Est-ce l'adoption d'une perspective aristotélicienne qui empêche l'auteur de penser la communauté et la société autrement que par le moyen d'une hiérarchie naturelle, où l'éducation reste indissociable de l'idée d'une société organisée et hiérarchisée autour d'une idéologie des dons, telle que nous la trouvons par exemple dans la pensée platonicienne exposée dans *La République* ? : « Chacun [doit] exercer une fonction particulière parmi celles qui concernent la cité, celle-là même en vue de laquelle la nature l'a fait le mieux doué. » (PLATON, 2002, p. 137).⁶⁷

En éducation, l'idéologie des dons renvoie à l'idée que les individus n'auraient pas à la base les mêmes capacités et s'oppose à l'idéal moderne d'une possible éducatibilité de tous les élèves sans aucune distinction. Or, selon Érasme, on n'éduque pas les enfants dans le seul but d'en faire des travailleurs occupant telle ou telle fonction sociale, mais avant tout parce qu'ils sont porteurs d'une égale dignité donnant à chacun une singularité propre. Érasme pose ici le problème des enfants exclus de l'éducation libérale, parce que cette société hiérarchique est socialement inégalitaire et vit dans le préjugé de la théorie des dons qui excluent. En effet, le

⁶⁶ Voir Aristote, *Les politiques*, I,5,1254a-I,5,1254b, p. 99-103, trad. P. Pellegrin, Paris, GF-Flammarion, 1990. Sur la justification des inégalités par le droit naturel classique, voir Leo Strauss, *Droit naturel et histoire*, 1953, trad. M. Nathan et E. De Dampierre, Paris, Plon, 1954, rééd. « Champs/Flammarion », 2008, p. 127 : « Comme les classiques envisageaient les questions morales et politique sous l'angle de la perfection humaine, ils n'étaient pas égalitaires. Les hommes ne sont pas tous également doués par la nature pour progresser dans le chemin de la perfection [...] C'est pourquoi, conclut Strauss, les auteurs classiques estimaient parfaitement injustes de donner les mêmes droits à tous. » Sur la conception aristotélicienne du cosmos fondé sur une hiérarchie intangible, voir Alexandre Koyré, *Études d'histoire de la pensée scientifique*, 1973, rééd. Paris, Tel-Gallimard, 1985, p. 40-42.

⁶⁷ Voir sur ce point Alexandre Koyré, *Introduction à la lecture de Platon*, Paris, Gallimard, « Les essais », 1962, p. 110-114. Sur la place de l'éducation dans la pensée politique de Platon, voir *ibid.*, p. 114-124. Sur le passage du droit naturel classique au droit naturel moderne, voir Ernst Cassirer, *La philosophie des Lumières*, 1932, trad. P. Quillet, Paris, Fayard, 1966, rééd., Presses-Pocket, « Agora », 1990, p. 305-327.

terme d'« exclusion » (du latin « *excludere* ») signifie mettre à l'écart, laisser de côté, marginaliser ou encore ne pas permettre à quelqu'un d'accéder à quelque chose.

De fait, Érasme nous fait comprendre que l'humanisme de la Renaissance ne considère pas les enfants pauvres comme des membres à part entière de la société, d'où d'ailleurs sa nouvelle conception de l'enfance. Or Érasme s'oppose à ce rejet, défendant l'idée d'une éducation admise pour tous. De plus, celui-ci en appelle à une solidarité des riches envers les pauvres, ce qui veut dire aussi qu'en l'absence d'une politique d'égalité en matière d'éducation, cette dernière doit être soutenue par une action sociale de charité. À regarder de plus près la théorie philosophique érasmienne de l'éducation, on remarque que ce dernier questionne déjà le thème de l'idéologie des dons et de ses injustices en lien avec les critères socio-économiques d'une grande partie des élèves dits exclus ou marginalisés vis-à-vis de l'éducation libérale. C'est donc un précurseur du problème de l'inégalité scolaire qui amènera les Lumières à faire converger l'idéal éducatif et l'idéal égalitaire.

Certes, s'il n'y a pas dans le *De Pueris* l'idéal comme tel d'une éducation égalitaire, nous y trouvons cependant le témoignage d'un souci philosophique constant où l'éducation et l'instruction doivent suivre une exigence éthique fondamentale : la sollicitude, le respect, l'affection et l'amour du père envers son enfant ou du maître envers son disciple, qualités indispensables à l'éducabilité de l'être humain et à sa liberté. Or ce souci à travers l'éducation libérale contribuera à la naissance de la notion d'égalité en éducation dans l'idéal émancipateur des Lumières. Érasme est un philosophe-écrivain qui observe et interroge les mœurs, la nature des hommes et leur condition.⁶⁸ Sa théorie et sa pratique éducative sont profondément attachées à l'idéal philosophique d'un modèle humain à venir où l'homme pourra réaliser sa nature essentielle. En effet, l'éducation libérale sera celle qui permettra de se débarrasser des pesanteurs liées à sa nature corporelle, de son ignorance et de ses servitudes afin d'accéder au statut d'homme libre. Or, ce postulat va conduire les hommes des Lumières à l'interrogation du statut et du rôle de l'homme libre pour que l'éducation soit juste.

Ainsi l'humanisme⁶⁹ est un dispositif philosophique qui met l'homme au centre de sa démarche et de ses préoccupations. Cette philosophie comporte trois axes de réflexion : une

⁶⁸ Érasme apparaît comme un penseur difficile à situer. Il n'est pas un théoricien de l'éducation à la manière d'Aristote, ni un métaphysicien comme Platon, ni un praticien comme ses contemporains Vivés, Melancton, ou Sturm, qui s'engagent dans les luttes ayant pour objet les politiques éducatives.

⁶⁹ Il existe trois vagues d'humanisme : l'humanisme de la Renaissance, au XVI^{ème} siècle, par exemple chez Érasme et Luther, l'humanisme classique au XVII^{ème} siècle avec Descartes, et l'humanisme des Lumières au XVIII^{ème} siècle avec Kant, Newton, Bayle notamment. Cependant l'humanisme n'est pas absent dans la

étude de l'homme comme objet d'investigation philosophique, une réflexion critique sur l'autorité et un examen des modalités de la connaissance fondé sur le postulat que l'homme en constitue le fondement.

II. Kant et le projet éducatif qui s'inscrit dans l'universalité de la raison et du devoir moral.

Poursuivant le projet éducatif que la Renaissance avait mis en place, notamment avec Érasme⁷⁰ l'idéal humaniste du XVII^{ème} siècle fera confiance au possible progrès de l'esprit humain par l'action de l'éducation afin de rendre l'homme autonome. La difficulté en éducation demeure, dit Kant, car il s'agit d'orienter un être qui, parce qu'il est fondamentalement libre, a précisément besoin d'un maître pour être éduqué à faire le meilleur usage de sa liberté. Dans *Qu'est ce que les Lumières ?* Kant nous donne une définition classique des Lumières et remarque à quel point il est « difficile pour un individu de s'arracher tout seul à la minorité », afin d'attendre la liberté et l'autonomie (c'est-à-dire la majorité éclairée).

Dans *Kant aujourd'hui*, Alain Renaut écrit ceci :

Kant héritier de Descartes privilégierait ainsi la question de l'homme (plutôt que celle de l'être) dans la mesure où, pour une philosophie devenu anthropologie, la problématique centrale serait celle des moyens (= de la méthode) permettant au sujet d'affirmer sa maîtrise. (RENAUT, 1997, p. 106).⁷¹

L'idée centrale que Kant développe dans ses *Réflexions sur l'éducation*⁷² est que l'éducation est essentielle au développement de l'humanité. Elle se traduit par le fait que l'éducation assure à l'espèce humaine son développement, sa libération et son perfectionnement : « Les lumières <Einsicht> dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières. » (KANT, 2004, p. 105). Ce livre comporte une réflexion philosophique très riche sur ce qu'est l'éducation dans son ensemble, sur ses finalités, ses

philosophie antique. Le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* de Platon (320e-321a), dont le personnage de Prométhée incarne la lutte contre la tyrannie et l'esprit de liberté, illustre une réflexion humaniste : « de toute chose l'homme est la mesure ». Ce mythe sera réutilisé par d'autres grands humanistes, comme par exemple Jean Pic de la Mirandole dans le *Discours sur la dignité humaine*, 1486.

⁷⁰ D'autres penseurs participent au projet humaniste de savoir et d'éducation, comme par exemple. Rabelais (1494-1533), Montaigne (1533-1592), Jan Amos Komensky dit Comenius (1592-1670).

⁷¹ =Voir aussi p. 105.

⁷² Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'Éducation*, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, 2004. Kant ne s'est jamais véritablement proposé d'écrire un traité de pédagogie. Il s'agit de quatre cours qu'il a donnés à l'Université de Königsberg pendant les années 1776-77, 1780, 1783-84 et enfin 1786-87.

enjeux, et où les problèmes du sens et des fins de l'humanité se trouvent largement soulevés : « L'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme. » (KANT, 2004, p. 104-105). Selon Kant, l'idée même d'éducation ne peut être pensée sans être associée à celle d'instruction. Par ailleurs, il écarte toute théorie qui prétend développer l'intelligence de l'enfant sans recourir à l'école (comme c'est le cas chez Rousseau).

Kant s'interroge ici sur la question des savoirs qu'il convient de donner pour former des esprits éclairés. La théorie de l'éducation ou pédagogie comporte deux parties fondamentales : l'éducation du corps (ou « physique ») correspondant aux soins matériels portés aux enfants (nous la partageons avec les animaux), ainsi qu'une éducation physique active (la gymnastique), et l'éducation pratique ou morale qui permet à l'homme d'être autonome et d'agir donc librement. Cette dernière comprend trois valeurs essentielles : l'habileté, la prudence et la moralité.

Son projet éducatif s'adresse à l'homme en général, et spécifiquement aux enfants et adolescents qui n'ont pas encore atteint l'âge adulte. Le pédagogue recommande de suivre l'expérience : « L'expérience enseigne. » (KANT, 2004, p. 114). Cette expérience doit être pensée à la fois comme expérience qui se fonde sur le savoir-faire hérité du passé, celui de l'éducation humaniste, et comme une expérience orientée vers la perfection. Autrement dit, éducation et progrès vont de pair : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. » (KANT, 2004, p. 98). Cette démarche éducative est fondatrice, elle se conçoit comme un développement de la culture elle-même : « l'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations » (KANT, 2004, p. 103). [...] « L'homme est la seule créature qui doit être éduquée. Par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien), la discipline, et l'instruction avec la formation <Bildung>. Sous ce triple rapport l'homme est nourrisson, – élève, – et écolier. » (KANT, 2004, p. 93).

La formation (*Bildung*) comportera la discipline et l'instruction. Lorsque Kant dit que l'homme a besoin de soins et de culture, il emploie le mot *Bildung* pour désigner le fait que l'éducation et la culture sont des spécificités de l'homme, puisqu'il n'est pas un être de pure nature, son développement a besoin d'artifices, c'est-à-dire de l'action d'autres hommes. D'après le penseur allemand, l'espèce humaine ne possède ni dons ni nature prédéterminée, c'est pourquoi elle doit être capable de se transformer elle-même et de transformer la nature,

l'action éducative contribuant à la constitution de l'humanité. Autrement dit, l'invention, la sociabilité, l'artifice constitueraient le propre de l'homme.

Kant propose quatre objectifs principaux selon lesquels s'organise l'éducation en tant qu'œuvre et expérience raisonnée : *la discipline*, qui consiste à structurer la pensée des hommes et faire en sorte que ce qu'il y a d'animal en eux n'étouffe pas leur humanité ; *la culture*, qui comprend l'instruction et les divers enseignements, permettant de cultiver l'homme et de développer son habilité ; *la civilisation*, qui permet à l'homme de se sociabiliser et de faire preuve de prudence ; *la moralisation*, par laquelle l'homme doit se perfectionner sur le plan pratique. L'éducation doit mener à la moralisation, à la pratique du bien, cependant la moralisation ne peut pas être confiée aux prédicateurs.

L'éducation doit cultiver la mémoire et l'entendement, mais elle doit aussi faire en sorte que les élèves deviennent des êtres moraux. Sa grande originalité se trouve dans le fait de vouloir moraliser l'homme. En effet, Kant part du fait que la nature humaine est liberté. Mais la liberté n'est pas seulement un *fait*, c'est aussi un *idéal*, puisque l'homme doit tendre à la liberté raisonnable : « C'est un noble idéal que le projet d'une théorie de l'éducation... l'Idée d'une éducation, qui développe toutes les dispositions naturelles en l'homme, est certes véridique. »(KANT, 2004, p. 101).

Kant est conscient du fait que l'éducation rencontre plusieurs obstacles, comme par exemple les inégalités sociales et les faits discriminatoires, et que c'est pour cette raison qu'elle relève d'une capacité humaine à universaliser : « La conception d'un plan d'éducation doit concevoir une orientation cosmopolite. »(KANT, 2004, p. 108). Le philosophe allemand admet que l'éducation de son temps satisfait les trois premiers objectifs (la discipline, la culture et la civilisation), mais il déplore le fait que l'humanité soit encore loin de la droiture morale. Kant pose alors un objectif majeur à l'éducation pratique : une bonne éducation est déterminée par la nécessité de redresser moralement l'homme. Mais deux obstacles font barrage : d'une part la difficulté dans l'art de gouverner les hommes, d'autre part dans l'art de les éduquer. Double problème de gouvernance et d'éducation qu'il traduit par ces mots : « Les parents songent à la maison et les princes à l'État. Les uns et les autres n'ont pas pour but ultime le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée. »(KANT, 2004, p. 108).

L'interrogation sur les finalités de l'éducation pose le lien entre la doctrine kantienne et la pratique et l'éducation scolaire doit nécessairement déboucher sur l'éducation morale. L'aboutissement de l'éducation kantienne sera un être autonome agissant librement et qui

possède par soi-même une valeur absolue. L'autonomie consiste chez Kant dans la capacité rationnelle et raisonnable à se donner une norme. Cette éducation vise la personnalité des êtres humains. En effet, l'homme est bon selon son caractère intelligible, ou mauvais selon son caractère sensible. Or l'éducation est formation du caractère moral, propriété de la volonté par laquelle le sujet participe à l'activité raisonnable et agit selon des maximes renvoyant à l'impératif moral : « Les maximes doivent avoir leur origine dans l'homme lui-même [...] dans l'éducation morale le premier effort consiste à former un caractère. »(KANT, 2004, p. 166).

La conscience et la formation du caractère occupent ici une place très importante dans le rôle de l'éducation : la dignité humaine, les devoirs envers autrui, la bienveillance, le tempérament, la douceur sont les objectifs de l'éducation. La formation du caractère moral des enfants écoliers et des jeunes gens (jusqu'à seize ans) suppose trois orientations : celle de l'*obéissance*. L'obéissance absolue au guide (le pédagogue est un guide pour Kant), puis l'obéissance à soi-même, préparent l'enfant à obéir plus tard comme citoyen autonome. Elle doit toujours être mise en œuvre dans le contexte de la raison, car obéir par devoir, c'est obéir à la raison ; celle de la *véracité*. Mentir, c'est être en désaccord avec soi-même, alors qu'être véridique c'est être en accord avec sa nature et donc avec soi-même ; celle de la *sociabilité*, qui implique le dépassement de l'égoïsme et donc la faculté à ériger la maxime de notre acte en principe d'une loi universelle. Une telle capacité nous conduit à la joie.

Ainsi Kant attribue à l'éducation morale une place primordiale. Cette éducation morale doit précéder et fonder l'éducation religieuse : « La loi en nous s'appelle conscience. »(KANT, 2004, p. 194).

Luc Ferry analyse avec beaucoup de justesse ce que Kant élabore en détachant la théologie de l'éducation, et en cherchant à réformer le modèle d'enseignement ecclésiastique mis en place depuis des siècles : « Kant est celui qui nous invite à penser [...] l'éthique et la culture indépendamment d'une dérivation du type théologique. C'est en quoi il est le penseur de la modernité. »⁷³ La démarche éducative porte en elle l'aspiration à l'universel. Former un enfant, c'est aussi former un être capable de se situer au-delà de lui-même dans la reconnaissance d'autrui. C'est lui faire comprendre qu'il a des devoirs envers soi-même et des devoirs envers les autres, avec comme horizon la dignité humaine. Selon la conception défendue par Kant, il est nécessaire d'enseigner à un enfant riche de témoigner de la

⁷³ « Kant, penseur de la modernité », Entretien avec Luc Ferry, in *Magazine littéraire*, n° 309, avril 1993, p. 18-22.

bienveillance à un enfant pauvre, afin de lui apprendre à résister à l'égoïsme et à l'isolement. La dignité humaine requiert une éthique afin de préserver universellement la liberté de soi et celle d'autrui. Ce qui relève de la tradition peut être relatif, alors que les valeurs d'ordre éthique ne sont pas réductibles aux traditions, comme c'est le cas avec la notion de respect⁷⁴ qui est un terme d'inspiration kantienne. Kant l'emploie tout d'abord pour désigner le sentiment pratique à l'égard de la loi morale, puis le sentiment envers la personne d'autrui. Dans les deux cas, le respect est chez lui un sentiment très spécifique, excluant la passivité et le caractère excessif des autres sentiments, que Kant qualifie de pathologiques (*Critique de la raison pratique*)

Nos valeurs sont-elles universelles ? La réponse, dans la perspective kantienne, ne peut être que positive. Comme le montre l'analyse kantienne, l'universalisable ne se constate pas, il se postule. Il se postule comme Idéal : ce qui est moralement bon est bon absolument. Seulement, pour déterminer ce bien absolu, il faut savoir si la maxime de nos actions peut légitimement s'ériger en loi universelle. Agir par devoir, ce n'est pas agir par connaissance. Agir par devoir, au contraire, c'est agir librement par respect envers autrui. Dans l'éducation kantienne, la primauté revient à l'accomplissement moral, l'autonomie morale de l'homme devenant le principe même de la moralité. La personne morale, c'est-à-dire non pas l'être sensible ou empirique, mais l'humanité présente en l'homme, est fin en soi et non un moyen en vue d'une fin. En effet, la seconde version de l'impératif catégorique rappelle que la dignité humaine est la notion qui doit guider la conduite de l'homme en tant que personne morale : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin et jamais simplement comme un moyen. »(KANT, 1980, p. 105)⁷⁵

Éduquer à la liberté révèle ainsi des principes véritablement universalisables. Et c'est parce que l'humanité est imparfaite, nous dit Kant, qu'il est indispensable de repenser sans cesse l'universalisable pour réguler les conflits humains. L'absence de contraintes ne serait en effet pensable qu'au sein d'une société d'êtres parfaitement moraux, où les désaccords se réguleraient par un débat non agressif guidé par la raison, ayant toujours présent le souci de se

⁷⁴ Ricoeur et Levinas insiste également sur la spécificité du respect comme rapport à autrui. Alors que notre relation aux choses peut être pensée sur le modèle historique de la représentation, le rapport à autrui doit d'emblée être pensé comme une obligation à son égard. Voir Ricoeur, *À l'école de la phénoménologie* ; Levinas, *Totalité et infini*.

⁷⁵ Voir sur ce point Luc Vincenti, *Education et liberté. Kant et Fichte, op. cit.*, p. 20-22.

faire comprendre de l'autre. Nous serions proches du « règne des fins » qu'imagine Kant – cet horizon lointain qui recule au fur et à mesure qu'on s'en approche⁷⁶.

La théorie de l'éducation semble au premier abord occuper une place secondaire dans la philosophie transcendantale de Kant. Celle-ci s'occupe du fonctionnement de l'entendement et de la raison propres à tout sujet connaissant. Kant distingue à ce propos le sujet transcendantal, qui est la condition de possibilité de la connaissance et le sujet empirique dont j'ai une expérience par le sens interne. Le concept de jugement consistant chez Kant dans le rapport de l'universel et du singulier, la faculté de juger devient l'instrument d'unification des pouvoirs de l'esprit et du domaine de la raison. Le modèle du jugement kantien comporte le jugement analytique (qui ne fait que tirer une propriété du concept d'un objet), le jugement synthétique (qui lie deux concepts extérieurs l'un à l'autre), le jugement déterminant (qui soumet le particulier à l'universel), le jugement esthétique ou réfléchissant (qui statue sur la beauté d'une chose en dehors de tout concept de beau) et le jugement téléologique (qui se prononce sur la finalité de la nature (*Critique de la faculté de juger*). Ainsi la raison est pure, parce que c'est *a priori* (indépendamment de toute expérience) quelle fournit aussi bien les principes de la connaissance que ceux qui doivent régler l'action : elle peut donc être à la fois pure et pratique. Elle seule et non l'entendement peut postuler la liberté, elle est donc au fondement de la moralité.

Kant définit la raison pratique comme « le mode dans lequel on peut donner aux lois de la raison pure pratique l'accès dans l'esprit humain. » (KANT, 1966, p. 161)⁷⁷. Chez Kant on parle plus volontiers à son sujet moral, en désignant par là toute théorie fondée sur l'analyse du devoir. Ce philosophe conçoit la vertu⁷⁸ comme une capacité à soumettre les maximes de l'action à la loi morale et il y a bien chez lui des devoirs de vertu, qui ne révèlent pas du caractère mais de l'obligation. Il va donc exclure toute valorisation morale des sentiments : l'amour est peut-être une belle émotion mais il ne peut pas être moral, nous dit Kant, notamment parce qu'il n'est jamais l'objet d'une obligation (*Doctrine de la vertu*). Or le sentiment au sens d'une disposition morale va en revanche devenir chez Rousseau très utile à la réflexion morale.

⁷⁶ Voir Emmanuel Kant, *Métaphysique des mœurs I, Fondation*, trad. A. Renaut, Paris, GF-Flammarion, 1994, p.114.

⁷⁷ Voir aussi p. 64.

⁷⁸ La réflexion philosophique contemporaine sur la vertu oppose ceux qui, dans une ligne kantienne comme Appel, Habermas et Rawls insistent sur la nécessité d'une norme universelle et ceux qui, plus proches d'Aristote, comme MacIntyre, Sandel et Taylor, soulignent la souplesse indispensable à leur élaboration.

Le programme éducatif kantien est assez moderne. La grande innovation dans ce texte, c'est qu'au delà d'avoir déterminé la condition d'une simple instruction, il s'agit d'une véritable formation de l'homme où l'éducation contribuera à la réalisation même de l'essence humaine. Son approche s'appuie sur la conviction que l'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité. En matière d'éducation, Kant vise l'idéal humaniste consistant à perfectionner l'individu, voire l'humanité. Tout comme les Lumières, il pense qu'il est donc possible, selon sa conception de la perfectibilité, que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération fasse un pas de plus vers le perfectionnement.

III. L'éducation selon les Lumières françaises : perfectibilité et théorie rousseauiste de l'éducation

Les modernes voient spontanément l'autre comme un semblable : l'autre est identique à soi-même, l'autre c'est l'« humanité ». ⁷⁹Dans le cadre de la pensée humaniste moderne, l'homme ne reçoit aucune norme, ni aucune loi de Dieu ou de la nature. Il prétend les construire et les choisir à partir de sa raison et de sa volonté autonome – autonomie qui se déploie par l'éducation.

Le XVIII^{ème} siècle constitue en effet le siècle des Lumières, terme que d'Alembert relie à l'idée non du seul projet technique ou scientifique de maîtrise de la nature ⁸⁰, mais d'une visée intellectuelle de l'humanité. Ce projet est concrètement lié à celui de l'éducabilité de la raison et de la perfectibilité de l'homme que les Lumières n'ont cessé de défendre. Cette notion de perfectibilité est apparue au siècle des Lumières pour désigner l'aptitude de l'homme à progresser moralement et intellectuellement. Ce qui veut dire que l'homme ne naît pas achevé et que l'humanité tout entière doit tendre vers la réalisation de sa nature morale.

En effet, le propre de la pensée des Lumières est de postuler que l'homme est fait d'une richesse infinie de possibles rendant possible son émancipation dans le cadre d'un progrès indéfini. Au siècle des Lumières, l'homme est défini comme liberté et arrachement à une identité historique : l'homme est autonome, et de ce fait, il choisit lui-même son identité. L'idée d'une raison émancipatrice est une idée que partagent tous les philosophes du 18^{ème}

⁷⁹ Voir sur ce point Robert Legros, *L'avènement de la démocratie*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1999, notamment p. 7-8 et p. 353-362.

⁸⁰ Voir à ce sujet le *Discours de la méthode*, sixième partie, où Descartes défend l'idée que l'homme doit se rendre comme maître et possesseur de la nature.

siècle. Les Lumières deviennent alors la référence majeure de la lutte contre toutes les formes d'aliénation et postulent que la raison émancipatrice a pour objectif d'éduquer l'homme à la liberté. Mais comment éduquer un être humain à la liberté ? L'éducation à la liberté soulève une triple difficulté puisque la liberté est à la fois la condition, l'obstacle et la finalité de l'éducation. La résolution de cette interrogation spécifique des Lumières représente le grand problème notamment en matière éducative chez Rousseau et Condorcet.

Selon Rousseau l'homme est perfectibilité c'est-à-dire liberté. La perfectibilité correspond au trait distinctif de l'homme : à la différence de l'animal, l'homme est libre et perfectible, et c'est pour cela qu'il se dépasse sans cesse vers ce qui ne lui est pas prescrit par la nature. Elle correspond à l'aptitude possédée par l'homme de perfectionner ses comportements, ses désirs, ses capacités d'intelligence et la raison. Mais comme le note Rousseau lui-même, la perfectibilité peut diriger l'homme vers le meilleur comme vers le pire. Et si le savoir permet à l'homme une plus grande maîtrise de la nature, il est également susceptible de le conduire vers son auto-destruction. Si la perfectibilité chez Kant et Condorcet est source de progrès, elle ne tend pas nécessairement vers la perfection chez Rousseau. Ce concept se trouve chez ce dernier lié au paradoxe de la dénaturalisation, notamment des sentiments, par l'apparition des rapports de possession, telle qu'elle est décrite dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), suivant une hypothèse méthodologique (cela ne constitue pas une vérité historique). Ici, nous apprenons qu'en développant sa raison, l'homme fait naître en lui-même un nouveau sentiment, celui de l'amour propre, support de l'égoïsme et de la modification sociale du simple amour de soi (instinct de conservation de soi). L'amour propre ne cherche pas à conserver son être mais à se faire reconnaître par autrui en voulant être aimé, vénéré et contemplé. Voilà un sentiment, dit Rousseau, dont la base est naturelle mais que la perfectibilité développée sous forme de passions et désirs démesurés qui vont au-delà du strict besoin.

A cette vision de la liberté qui a transformé le sentiment d'amour de soi en amour propre, notamment parce qu'il se préoccupe plus de soi que des autres, faisant disparaître l'égalité naturelle, Rousseau oppose son idéal de liberté dans l'*Emile ou de l'éducation* (1762), et affirme que l'homme doit tendre vers un idéal d'éducation. Là encore, le philosophe décrit le passage de l'état de nature à l'état social, en se livrant à une généalogie du processus de corruption introduit par l'histoire, à travers les mots du Vicaire savoyard qui affirme voir le mal sur la terre. Le mal désigne ici la servitude induits par les effets de l'hypocrisie sociale et

de l'artifice, qui se cristallise dans cette forme abâtardie d'amour de soi que constitue l'amour-propre, distingué par Rousseau de l'amour de soi (souci naturel éprouvé par l'homme de sa conservation) : Ce mal s'incarne sous la figure de l'homme séparé de lui-même et des autres par l'absence de communication et de transparence. Ce constat concerne l'homme qui s'est corrompu lui-même en société, ce n'est pas là son état originel, mais le résultat d'un processus au cours duquel il s'est dénaturé : « L'homme est né libre, et partout il est dans les fers. Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux » (*Le Contrat Social* I, I, 1762). *Le Contrat Social* (1762) fonde les principes du droit politique et fait ressortir une philosophie sociale et politique dans la perspective d'une restauration de la liberté. L'homme naturel doit ainsi abandonner sa liberté primitive, afin de ne plus agir égoïstement en vue de son intérêt privé, mais en fonction de l'intérêt public, en se mettant « sous la suprême direction de la volonté générale », souveraine au sens où il doit, en tant que citoyen, y obéir sans réserve puisqu'elle est la loi qu'il s'est lui-même fixé. L'abandon de la liberté naturelle permet de constituer la liberté civique et de devenir citoyen. Ainsi la liberté politique est-elle plus digne pour l'homme que la liberté naturelle parce qu'elle est morale et donc fondée sur la conscience de l'obligation. Est-ce à dire que le contrat est la solution au mal qui ronge l'homme social ? En fait, le contrat ne dit pas ce que l'humanité pourrait être, il émet une hypothèse sur ce que l'humanité aurait du devenir si elle avait fait un meilleur usage de sa perfectibilité. La solution à ce malheur ne peut venir que du niveau individuel à travers l'œuvre de l'éducation, et c'est l'objectif de *Emile ou de l'éducation* (1762), qui décrit l'éducation d'un « élève imaginaire », formé selon la nature, c'est-à-dire protégé des mauvaises influences de la société en vue de devenir un homme libre et heureux. Il s'agit désormais avec Rousseau d'éduquer la liberté de l'homme pour l'homme lui-même, dans son intérêt, et non pas pour une instance supérieure : nous assistons chez Rousseau à un mouvement de laïcisation de l'idée de l'éducation. Dans la *Préface de Emile ou de l'éducation* (1762), Rousseau indique que le sujet de l'ouvrage est tout à fait neuf et que premier de tous les biens n'est pas l'autorité mais la liberté. Son Emile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont véritablement siennes. Il a un esprit universel, un esprit ouvert, non par les lumières, mais par la faculté d'en acquérir. Le but de l'éducation d'après Rousseau est de former le cœur en même temps que l'esprit et c'est grâce à une éducation négative qu'on y parviendra. Rousseau promeut ainsi le sens de l'éducation négative, celle qui transmet peu de connaissances, sous la forme d'un préceptorat au lieu d'une école, où l'éducateur ne doit pas endoctriner l'élève, où l'enfant apprendra lui-même à

partir de ses expériences, notamment parce qu'il faut préserver l'enfant des méfaits de la culture et par là même du mauvais usage de la liberté, afin de protéger la liberté initiale condition de possibilité d'une liberté authentique. C'est pour cela que l'éducation doit s'adapter au développement de l'enfant : dans la première partie, on doit préserver l'indépendance de l'enfant pour apprendre auprès des choses elles mêmes ; au cours de sa jeunesse, l'élève sera instruit en art, littérature et religion en prenant en compte son besoin de société. Le précepteur doit veiller à un environnement sain dans lequel l'enfant s'épanouira physiquement. Viendra ensuite au commencement d'une vie simple l'apprentissage d'un métier manuel et la lecture du premier livre : *Robinson Crusoé* de Defoe.

On a souvent vu à tort la doctrine éducative de Rousseau comme un éloge de l'ignorance contre la mission culturelle de l'éducation et de l'école. C'est le cas notamment de Condorcet, qui le critique en affirmant qu'il substitue l'ignorance à la culture. Peut être cela arrive-t-il quand on a lu un peu trop vite l'*Émile* et nous allons y revenir. En effet, au livre IV, Rousseau expose la célèbre « Profession de foi du Vicaire savoyard », qui cherche à préciser la structure de la moralité. La première thèse qu'il y développe concerne la conscience morale conçue comme « instinct divin » selon laquelle nous apprenons que l'homme naturel, capable de pitié, a en lui les germes de la moralité, et que d'autre part l'« état de nature » n'est qu'une fiction propre à rendre intelligible la dépravation actuelle de l'homme. En s'opposant à une morale de la raison, c'est-à-dire une morale qui déduirait ses principes d'une argumentation logique, Rousseau défend une morale du cœur et du sentiment. Car le sentiment moral chez lui est profondément raisonnable et en son universalité rejoint la « raison pratique » de Kant.

Nous comprenons maintenant à quel point l'idée de perfectibilité vis-à-vis de toute connotation morale est une notion ambiguë pour Rousseau, ambiguë aussi par rapport à l'idée de perfection. L'être humain pour Rousseau n'est pas un être achevé, capable dès le départ d'un développement complet de ses facultés ; au contraire il n'a pas de nature donnée dès le départ et il nous faut comprendre son arrachement à la nature, à son emprise pour pouvoir comprendre l'essence de l'homme, la liberté. Rousseau occupe une position transitoire dans le mouvement des Lumières : d'un côté il accentue leur souci de la liberté ; de l'autre il préfigure déjà la protestation romantique contre les Lumières.

Diffuser les Lumières est la grande entreprise qui anime les intellectuels du XVIII^{ème} siècle. L'*Encyclopédie*, œuvre collective, entend ouvrir le champ de la discussion des idées politiques, morales, religieuses, artistiques, en soumettant l'autorité des traditions à l'examen critique de la Raison. L'esprit des Lumières est défini par la confiance dans la raison, capable

de résoudre tous les problèmes qu'on lui soumet, et la foi dans le progrès de l'humanité, en marche vers le bonheur. Scientifiques et littéraires se retrouvent unis dans la même mouvance intellectuelle sous le nom de Philosophes. Or, à regarder de plus près les sources historiques, si le progressisme défendu par les Lumières constitue bel et bien un projet universel, reste qu'il repose sur la base d'une scission entre la majorité des hommes plongés dans l'ignorance et une mince élite éclairée apte au savoir, ce qui implique une profonde discrimination entre la masse des hommes et la minorité des savants.

L'article 6 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du 26 août 1789 pose le principe suivant : « La loi doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. » Nous avons l'habitude aujourd'hui d'entendre parler fréquemment de la notion de « discrimination » comme traitement différentiel de certains groupes, classes ou individus, souvent minoritaires par rapport à la majorité de la population, en fonction de leurs particularités sociales, ethniques, religieuses, sexuelles, etc. Toutefois, à l'époque des Lumières, la logique de ce terme est inversée par rapport à la logique contemporaine. En effet, au XVIII^{ème} siècle, la « discrimination » est d'abord un fait, qui résulte de la position majoritaire (et non minoritaire comme aujourd'hui) du peuple et classe sociale pauvre dominée par la classe minoritaire noble, riche et instruite. Cependant, cette inversion n'empêche en rien que le phénomène soit source d'un sentiment de relégation, d'éloignement du peuple vis-à-vis du savoir et de l'éducation. Cette notion de discrimination au sens moderne en tant que problème politique à surmonter ne valait pas pour les Lumières, en ceci qu'elle ne s'inscrivait pas au cœur d'une problématique égalitaire et universaliste.

Dans cette perspective, la mise en œuvre d'un projet d'éducation et d'instruction pour tous les hommes nous conduit à nous demander si l'élite des Lumières accepte vraiment le fait qu'il y ait des talents à développer dans toutes les classes sociales, plus largement si celle-ci conçoit le bénéfice de l'éducation et de l'instruction comme un bien universel. Sur la question des fins de l'éducation, comme sur celle d'un prolongement souhaitable de sa diffusion, les philosophes de la fin du XVIII^{ème} siècle adoptent souvent des positions davantage élitaires qu'égalitaires. Dans *Emile ou de l'éducation* (1762), Rousseau donne cette fameuse définition : « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grand nous est donné par l'éducation ». Cependant, selon Rousseau le but de l'éducation est d'amplifier les différences entre les hommes selon le milieu où ils vivent, nullement de les

rendre heureux. L'auteur adopte le point de vue du précepteur à rebours de l'institution scolaire, il s'intéresse ici au développement des qualités naturelles de l'enfant et aux moyens de le protéger de l'influence corruptrice de la société :

[...] Non seulement l'éducation met de la différence entre les esprits cultivés et ceux qui ne le sont pas, mais elle augmente celle qui se trouve entre les premiers à proportion de la culture [...] on comprendra combien la différence d'homme à homme doit être moindre dans l'état de nature que dans celui de la société, et combien l'inégalité naturelle doit augmenter dans l'espèce humaine par l'inégalité d'institution. (ROUSSEAU, 1966, p. 37).

De fait, sa théorie du contrat social et de l'égalité des droits n'inclut pas le droit pour tous les citoyens de recevoir une instruction égale. Et il s'en explique par ses mots :

Ceux qui sont destinés à vivre dans la simplicité champêtre n'ont pas besoin, pour être heureux, du développement de leurs facultés [...] N'instruisez pas l'enfant du villageois, car il ne lui convient pas d'être instruit. (ROUSSEAU, 1968, p. 108).

Voltaire, comme Rousseau, pensent que l'éducation accroît les différences naturelles entre les hommes et que ce qu'il faut leur apporter, c'est uniquement ce dont ils ont besoin. Or, les paysans n'ont pas besoin de savoir lire ni écrire pour vivre en harmonie avec la nature, cela ne leur apportera pas de bonheur. Cela donnera juste l'occasion aux beaux esprits pensants, comme celui de Voltaire, d'affirmer que les talents enfouis dans les couches subalternes de la société doivent y rester aussi longtemps que possible.

Dans les sociétés traditionnelles, les hiérarchies sont explicites et justifiées par un discours officiel, chaque groupe social a des droits et des devoirs spécifiques : tel est le cas des sociétés d'ordres dans l'Europe au cours du Moyen Age. En France, sous l'Ancien Régime, les statuts sociaux sont héréditaires, des avantages comme le droit d'être bien positionné dans la hiérarchie sociale ou d'être instruit et protégé constituent des privilèges et l'immobilité sociale est la règle. Diderot défendra une position exceptionnelle au sein du milieu intellectuel de son époque : celui-ci soutiendra en effet l'idée que l'instruction peut libérer l'homme des chaînes de l'oppression, en permettant aux couches inférieures de la société de s'émanciper intellectuellement : « [...] Il serait aussi cruel qu'absurde de condamner à l'ignorance les conditions subalternes de la société... » (DIDEROT, 1831, p. 178). En effet, en matière éducative, on pourrait craindre que l'égalité des droits ne reste lettre morte si une partie de la population était privée des moyens effectifs de s'instruire et d'acquérir le savoir :

Chacun apporte à la naissance une égale aptitude pour tout, et ce qu'on appelle talent décidé, n'est que cette aptitude dirigée par le goût, et perfectionnée par l'habitude de tout rapporter, de tout voir, de tout sentir, de tout combiner relativement à ce goût. Or ce goût naît des circonstances de l'éducation, de la première impression des

objets extérieurs, des premières affections accidentelles de l'âme.(MORVEAU, 1764, p. 42).

Par ailleurs, on peut trouver moralement injuste le fait que la fortune dans ce contexte ne soit pas nécessairement la récompense du mérite ou du travail. En effet, les notions d'humanité et d'homme libre sollicitent la réflexion sur le passage de la nature à la culture, de l'animalité à l'humanité à travers l'action éducative, mais également à travers le travail et l'effort de chaque être pour persévérer dans la vie. Dans la notion de « travail » se croisent des oppositions conceptuelles les plus profondes en philosophie : nature/culture, contrainte/liberté, ignorance/savoir... C'est une notion essentielle pour tout ce qui concerne l'éducation.

Le travail se différencie de l'activité animale par le fait qu'il intègre une dimension réflexive, une conscience qui peu à peu fait sortir l'homme de sa nature brute. C'est grâce au travail que l'homme est devenu ce qu'il est. Au lieu de l'enfoncer dans l'animalité, le travail l'humanise, car il est œuvre de transformation de la nature par laquelle l'homme se transforme lui-même : « Les dieux ont caché ce qui fait vivre les hommes », dit Hésiode.⁸¹ Le travail témoigne ainsi du lien dialectique entre pensée et action, et se différencie de l'activité animale en donnant à l'homme une conscience : le travail éduque l'homme et développe ses capacités naturelles en lui procurant l'estime de soi.

Or, pour l'élitisme des Lumières, seul le travail de la pensée et de la réflexion peut rendre possible un tel développement. Le problème c'est que l'élite des Lumières semble avoir délibérément avoir tourné le dos à cette notion de travail comme possibilité émancipatrice de l'homme en matière d'éducation. Les notions de travail et d'effort scolaire ont pu finalement être valorisées et rapportées au mérite personnel, notamment en France sous l'impulsion des Républicains, afin d'abolir les privilèges liés à la naissance. L'enjeu de l'éducation et sa raison émancipatrice devient ainsi une préoccupation de justice, son projet sera de mettre en place une politique correctrice qui puisse réduire les inégalités d'accès à l'éducation.

Contre les inégalités et discriminations propres à l'Ancien Régime, où l'éducation avait pour seule fonction d'assurer la reproduction de l'ordre social existant, les plans de réforme éducative de la Révolution française porteront très haut l'idéal d'égalité en éducation en fondant le principe juridique d'un droit à l'éducation pour tous les futurs citoyens, autrement dit un droit universel d'accès à l'éducation. Sous l'impulsion des révolutionnaires et

⁸¹ Hésiode, *Les travaux et les jours*, v. 42, trad. P. Mazon, Paris, Belles-Lettres, 1928, rééd. 1975. Sur le passage dialectique de la nécessité à la liberté par le travail, voir Georg Wilhelm Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, T.I, trad. J. Hyppolyte, Paris, Aubier-Montaigne, 1941, rééd. 1977, p. 161-162.

du projet républicain, qui voudrons réaliser la diffusion universelle des lumières à tous les citoyens, l'instruction publique veut assurer la prospérité collective et l'égalité en droits de tous les citoyens. Émerge dans un premier temps le thème de la formation et l'instruction du citoyen qu'il faudra émanciper des castes héréditaires de l'Ancien Régime.

IV. Contre Rousseau, Condorcet défend l'idée d'une instruction positive et libératrice.

En effet, contre la théorie éducative de Rousseau va surgir l'idée d'une « instruction positive » chez Condorcet (1743-1794). C'est un des rares auteurs des Lumières qui a vécu la Révolution Française. Il veut mettre en place un projet politique et public d'instruction, où l'élève sera d'abord un citoyen, où la raison sera un savoir émancipateur, et où l'école aura pour fonction d'instituer et d'éclairer ce citoyen sur ses droits. Et il faudra aussi cultiver ses talents dans le but de l'utilité publique :

Nous ferons voir que par un choix heureux, et des connaissances elles mêmes heureuses, et des méthodes pour les enseigner, on peut instruire la masse entière d'un peuple de tout ce que chaque homme a besoin de savoir [...] pour connaître ses droits, les défendre et les exercer [...] d'après ses propres lumières. (CONDORCET, 1971, p. 263).

Dans ce contexte, Condorcet va introduire une séparation entre l'éducation et l'instruction : il limitera l'éducation publique à la seule instruction de l'esprit humain, et l'éducation s'occupera de la formation du cœur et des vertus.⁸² Le concept d'« instruction publique » reposera sur une théorie politique et éducative devant contribuer au développement de la rationalité et de la perfectibilité du citoyen.⁸³ Le concept de sujet-citoyen remplace celui d'élève afin d'assurer entre les hommes une véritable égalité.⁸⁴ Cette école est gratuite, ouverte à tous mais pas encore obligatoire. Surgit d'emblée une grande difficulté, car une école qui n'est pas obligatoire à cette époque est une idée qui laisse planer beaucoup d'inquiétudes. Quel paradoxe en effet que celui de vouloir émanciper tous les enfants, y compris ceux qui appartiennent au peuple, et de ne pas en même temps souhaiter la réalisation

⁸² Sur la distinction éducation/instruction, voir Catherine Kintzler, *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard, 1984, rééd. « Folio-Essais », 1987, p. 239-254.

⁸³ Voir Antoine-Nicolas de Condorcet, *Mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994. Voir sur ce point Catherine Kintzler, *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, op. cit., p. 87-142.

⁸⁴ Sur la centralité de la raison en matière de législation chez Condorcet, voir Ernst Cassirer, *La philosophie des Lumières*, op. cit., p. 326.

d'une école obligatoire. En effet, nous savons très bien à quel point les enfants et les jeunes étaient utilisés comme main d'œuvre au sein des familles. Ne pas obliger les parents à envoyer leurs enfants à l'école peut donc apparaître, dans une optique républicaine, comme une grande erreur. Par conséquent, on peut en déduire que cette instruction sera essentiellement réservée aux classes riches – nobles et bourgeoises. La conclusion s'ensuit d'elle même : le petit noyau de citoyens éclairés aptes à remplacer les castes de l'Ancien Régime proviendra nécessairement de l'élite déjà en place, nullement du peuple. Tant que l'école ne sera pas obligatoire pour tous les enfants, l'inégalité et les discriminations ne feront que perdurer.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE.*Éthique à Nicomaque*, trad. R. Bodéüs, Paris, GF-Flammarion, 2003.
- _____.*Les politiques*, trad. P. Pellegrin, Paris, GF-Flammarion, 1990.
- CONDORCET, A.-N.*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Editions sociales, 1971.
- _____.*Mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994.
- DIDEROT, D. article « Instinct », *Encyclopédie*, Neuchatel-Genève, 1779.
- _____.« Essai sur les études en Russie », *Œuvres*, Paris, Brière, 1831.
- ERASME.*Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, Étude critique, traduction et commentaires par Jean-Claude Margolin, Genève, Droz, Travaux d'Humanisme et Renaissance, 1966.
- FERRY, L. « Kant, penseur de la modernité », *Magazine littéraire*, n°309, avril 1995.
- HÉSIODE*Les travaux et les jours*, trad. P. Mazon, Paris, Belles-Lettres, 1928, rééd. 1975.
- KANT.*Critique de la raison pratique*, trad. E. Picavet, Paris, PUF ; « Quadrige », 1966.
- _____.*Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos, Paris, Vrin, 1980.
- _____.*Métaphysique des mœurs I, Fondation*, trad. A. Renaut, Paris, GF-Flammarion, 1994.
- _____.*Qu'est-ce que les Lumières ?(E O RESTO DA REFERÊNCIA ????)*
- _____.*Réflexions sur l'Éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2004.
- KOYRÉ, A.*Introduction à la lecture de Platon*, Paris, Gallimard, « Les essais », 1962.
- MARTIN, X.*Voltaire méconnu. Aspects cachés de l'humanisme des Lumières(1750-1800)*, DMM, 2007.
- PLATON.*La République*, trad. G. Leroux, Paris, GF-Flammarion, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J.*Discours sur les fondements et l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Bordas, 1968.
- _____.*Emile ou de l'éducation*, Paris, GF-Flammarion, 1966.
- RENAUT, A.*Kant aujourd'hui*, Paris, Aubier, 1997.
- VOLTAIRE.*Essai sur les Mœurs et l'Esprit des Nations*, (1740-1756), 2 vol., Paris, 1963.

_____. *Questions sur l'Encyclopédie, Œuvres, Paris, 1829.*