



HAL
open science

Histoire des idées éducatives : Rousseau, Condorcet, Durkheim

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Histoire des idées éducatives : Rousseau, Condorcet, Durkheim. Licence. Aix (Aix-Marseille Université), France. 2021, pp.69. halshs-03772028

HAL Id: halshs-03772028

<https://shs.hal.science/halshs-03772028>

Submitted on 7 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Première année de licence en sciences de l'éducation

Introduction aux sciences de l'éducation

HSE1U01

Les penseurs de la modernité éducative

Études morales et politiques de Rousseau, Condorcet et Durkheim

Olivier Marty

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Docteur en philosophie

Dire l'histoire de l'éducation, c'est présenter le passé pour l'offrir aux auditeurs.

2021-2022

Syllabus

Ce cours correspond à douze heures en amphithéâtre. Nous y exposerons oralement le contenu en ponctuant notre présentation par des activités pédagogiques dans Ametice : glossaire interactif et collectif pour s'assurer de la bonne compréhension du contenu, base de données collaborative pour illustrer les propos, atelier de correction par les pairs vous plaçant en situation d'apprenant-évaluateur, etc. Ainsi, au-delà du cours magistral, ce seront des outils de pédagogie active numérique qui seront mobilisés.

Le cours s'inscrit dans votre première année de licence, comme introduction aux sciences de l'éducation, par une histoire des penseurs de la modernité éducative. Nous consacrerons ainsi chaque séance de quatre heures à un philosophe de l'éducation : Rousseau, Condorcet, puis Durkheim.

Ce support de cours vous permet d'aller plus loin que l'exposé et les activités en présence, c'est une façon d'approfondir vos acquis et de les réviser. Nous vous conseillons aussi de consulter les liens hypertextes de sa bibliographie.

Table des matières

Syllabus	2
Table des matières	2
Introduction générale	5
Rousseau : l'éducation idéale d'Émile	7
Vie de Rousseau et influence sur l'Émile	7
L'oeuvre de Rousseau	10
Les concepts de l'Émile	12
Postérités de Rousseau : connaissance et expérience de l'enfant	20
Condorcet révolutionne l'instruction publique	23
Condorcet : vie et oeuvre	23
Nécessité et contours de l'instruction publique	26
L'instruction des enfants et des adultes	34
L'instruction des professionnels et des savants	41
Durkheim et ses réflexions sur le système éducatif	43
Actualité de Durkheim en sciences de l'éducation	44

Textes	44
Contextes	46
Durkheim et la philosophie comme éducation	47
Une éducation morale au siècle de l'instruction publique	47
Durkheim lecteur de Rousseau : la pédagogie amoral d'Émile	49
Durkheim et l'anthropologie de l'éducation	55
Institution(s) ou organisations éducatives ?	55
Vers une anthropologie des organisations éducatives	58
Bibliographie	63
Rousseau	63
Condorcet	65
Durkheim	68

Les penseurs de la modernité éducative

Études morales et politiques de Rousseau, Condorcet et Durkheim

Les trois cours font alterner :

- apports théoriques par exposé oral en amphithéâtre de l'enseignant. En complément : le diaporama et un support écrit pour approfondir sur Ametice ;
- des activités pédagogiques : Wooclap pour visualiser les prénotions, atelier de correction par les pairs pour comparer son appropriation des textes à celle de ses camarades, glossaire collectif pour s'assurer de la bonne compréhension des notions, lecture guidée de textes fondamentaux.

Quoique centré sur un auteur, chaque cours est lié au suivant par une logique d'ensemble et se rapproche d'autres cours de la L1 :

- Enjeux des S.E., en particulier les enjeux disciplinaires puisque l'on y trouve les fondements
- histoire en tant que c'est une histoire des idées éducatives

La formation est basée sur des recherches récentes de l'enseignant en sciences de l'éducation : livre, chapitre de livre, article (cf. les liens depuis le support de cours écrit).

HSE1U01 Rousseau : l'éducation idéale d'Émile, 10/03/21, 8h-12h

Objectifs : 1/ maîtriser les concepts éducatifs de Rousseau
2/ commenter Rousseau

Déroulé des séquences pédagogiques :

- 8h/ introduction aux trois séances, lien avec les enjeux disciplinaires
- 8h30/ Wooclap : qui était Rousseau ?
- 9h/ Rousseau : l'homme et ses idées
- 10h/ Pause et glossaire collectif pour s'assurer de la bonne compréhension
- 10h30/ Rousseau : ses idées et son actualité
- 11h-12h/ atelier de correction par les pairs (commentaire d'une page d'une citation d'Émile)

HSE1U01 Condorcet révolutionne l'instruction publique, 17/03/21, 8h-12h

Objectifs : 1/ découvrir Condorcet
2/ maîtriser les concepts éducatifs de Condorcet et saisir leur actualité

Déroulé des séquences pédagogiques :

- 8h/ Rappels sur Rousseau, influences sur Condorcet
- 8h30/ Condorcet : l'homme et l'action politique
- 10h/ Pause et Wooclap : qu'elle est l'influence de Condorcet sur le système éducatif actuel ?
- 10h30/ Condorcet : ses idées et son actualité ; lecture commentée des 5 mémoires
- 11h30-12h/ glossaire collectif pour s'assurer de la bonne compréhension

HSE1U01 Durkheim et ses réflexions sur le système éducatif, 24/03/21, 8h-12h

Objectifs : 1/ percevoir l'importance de Durkheim en sciences de l'éducation
2/ commenter un texte de Durkheim

Déroulé des séquences pédagogiques :

- 8h/ des Lumières à Durkheim
- 8h30/ Durkheim : l'homme et sa place dans le système éducatif
- 9h/ Wooclap : qu'est-ce que l'anthropologie de l'éducation ?
- 9h/15 : Durkheim fondateur de l'anthropologie de l'éducation
- 10h/ Pause
- 10h30/ lecture guidée d'un texte de Durkheim (« Manières d'enseigner »)
- 11h-12h/ atelier de correction par les pairs (commentaire d'une page du texte lu de Durkheim)

Introduction générale

Introduire aux sciences de l'éducation par une histoire des idées, qui n'est pas une histoire des pédagogues mais celle des philosophes de l'éducation, et encore limitée à ceux de la modernité, pose question. Nous nous intéressons à des philosophes tels que Jean-Jacques Rousseau, Nicolas de Condorcet et Émile Dürkheim, parce qu'ils ont une œuvre ample et que la dimension éducative va servir de référence aux pédagogues contemporains. Nous prenons chaque œuvre de ces philosophes comme une synthèse de la sagesse éducative de leur temps, qui peut être étudiée en soi pour comprendre les références des auteurs et praticiens qui les suivront. Il s'agit, à chaque fois, d'une étude morale et politique dans le sens où ces auteurs écrivent de l'éducation comme de la transmission du meilleur des mœurs d'une société à la génération suivante et vont jusqu'à définir un programme politique pour sa bonne administration.

Leur modernité et leur localisation en France va rendre leur influence contemporaine plus importante que des philosophes classiques comme Saint-Augustin, Comenius, Fénelon, etc. *L'Émile* de Rousseau servira de point d'appui aux penseurs modernes (par exemple l'idée d'expérience qui atteindra J. Dewey puis Freinet et Oury pour servir de base à une partie des méthodes pédagogiques des programmes d'enseignement contemporains) et influencera, en tant que philosophe des Lumières, les révolutionnaires constituant l'État français. C'est ainsi Nicolas de Condorcet, avec ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, qui transforme les idéaux des Lumières en un nouveau système éducatif : le système républicain. Émile Dürkheim, un siècle plus tard, aura une activité réflexive et historique sur ce système éducatif pour le comparer dans l'espace à d'autres pays et dans le temps aux situations antérieures (*L'évolution pédagogique en France*). Émile Dürkheim sera aussi un des premiers titulaires d'une chaire de science de l'éducation (au singulier à l'époque) avec une approche sociologique de la discipline.

Considérés comme des philosophes (Rousseau, 1712-1778), des savants engagés en politique (Condorcet, 1743-1794), voire comme les premiers tenants d'une approche scientifique de

l'éducation (Durkheim, 1858-1918), ils précèdent tous l'institutionnalisation des sciences de l'éducation en France dans les années 1960, où, après la seconde guerre mondiale, un effort est fait pour développer ces sciences qui doivent améliorer le système éducatif et permettre une meilleure reconstruction de la nation. Les sciences de l'éducation telles qu'instituées en discipline en 1968, sont celles d'une histoire, d'une économie, d'une sociologie, d'une psychologie, d'une anthropologie de l'éducation, etc. qui s'appuient sur ces auteurs fondamentaux.

On voit ainsi l'importance de ces penseurs de la modernité éducative en ce qu'ils sont fondateurs des constructions qui s'élaboreront tout au long du XXe siècle et dans lesquelles nous habitons encore aujourd'hui. Les programmes d'enseignement, les méthodes pédagogiques, le système éducatif en tant qu'administration, les pédagogues illustres qui marquent les métiers de l'enseignement, sont des héritiers directs de ces penseurs de la modernité éducative.

Nous verrons donc ensemble des concepts fondateurs comme la notion de connaissance de l'enfant ou encore d'expérimentation chez Rousseau ; l'institution de l'école et de ses professeurs par Condorcet ; et enfin les réflexions sur la nature de l'éducation et le métier d'enseignant par Durkheim.

Notre approche présente ses limites et ceux qui voudront faire un cheminement plus complet dans la philosophie française vers les métiers de l'éducation nationale pourront s'appuyer sur des textes et des concepts complémentaires pour penser le professorat. Le philosophe Alain, par exemple, réfléchit, dans ses *Propos sur l'éducation* à la progression pédagogique, la formation tout au long de la vie, les relations maître-parents et le métier même du maître. Plus proche de nous dans le temps, le philosophe de l'éducation Olivier Reboul porte ses pensées vers la joie d'apprendre et les valeurs de l'éducation — il est un des philosophes de l'éducation les plus reconnus actuellement. Enfin, à Aix-en-Provence même, Yves Schwartz, au travers la science du travail qu'est son *ergologie*, permet de penser le métier d'enseignant à travers des concepts tels que la *renormalisation* a un environnement scolaire changeant et les nouveaux *usages de soi* que cet environnement demande à l'enseignant.

Mais laissons-là ces développements possibles et restons concentrés sur les trois penseurs moraux et politiques que nous avons choisis. Pour les étudier, nous passerons par leurs textes, à travers une ou des œuvres choisies et les extraits qui vous permettront de découvrir certains concepts majeurs ; une présentation du contexte dans lequel ils ont écrit, la situation historique et sociale, voire familiale et psychologique, qui a marqué leur production ; et enfin des aperçus de l'intertextualité au travers des influences (de Rousseau sur Condorcet), des lectures croisées et des citations (Durkheim lecteur de Rousseau).

Rousseau : l'éducation idéale d'Émile

Vie de Rousseau et influence sur l'Émile

Jean-Jacques Rousseau est né en Suisse, s'est exilé très tôt en France et a une vie qui l'amène à rayonner dans toute l'Europe. C'est un homme du XVIIIe siècle, penseur éclairé et un des quatre principaux philosophes des Lumières aux côtés de Montesquieu, Voltaire et Diderot. Sa pensée est marquée par la situation coloniale des Amériques, l'esclavage et le rapport particulier qu'il entretient avec les femmes. S'il s'oppose à Voltaire dans une correspondance abondante, comme sur la place des arts — et en particulier du théâtre — pour l'éducation, il reste qu'il cherche comme lui la protection des puissants de son siècle et qu'il pense dans le même contexte. Ce sont les idées de liberté, d'égalité et de fraternité qui sont en germes dans sa pensée et qui deviendront la devise de l'État républicain français. Derrière ces idées générales, on retrouve la libération des esclaves, l'égalité des hommes et des femmes, mais aussi l'abolition des privilèges des nobles et du clergé au profit du tiers État : c'est la nouvelle fraternité d'une révolution qui profitera essentiellement aux bourgeois des villes se développant. La fascination de Rousseau pour les Amériques se retrouve dans le mythe du bon sauvage, idéalisation de l'indien d'Amérique qu'il expose comme le

fondement de toute société humaine et un parangon des bonnes mœurs qu'il convient de retrouver par l'éducation.

L'idée que Rousseau se fait de l'homme primitif, individualité isolée et vivant au plus près de la nature, aux mœurs pures et non encore corrompues par la société, n'a pas été reprise par les sciences modernes. Il en va tout autrement de sa conception de l'enfant. Il s'inscrit dans l'évolution des mentalités qu'a écrite l'historien Philippe Ariès : Rousseau saisit la spécificité de l'enfant et il se démarque peu à peu du petit adulte que l'on concevait jusqu'au Moyen Âge. Pour Rousseau, l'enfant est un être à part, qu'il convient d'étudier tel qu'il est pour mieux l'éduquer. Le gouverneur, ou éducateur, ne parle pas un petit adulte, mais à un être différent, l'enfant, qu'il faut à la fois préserver et développer dans sa nature.

Par un étrange retournement, alors que le Moyen Âge concevait l'enfant comme un petit adulte, des penseurs modernes tels que Jean-Pierre Boutinet, parlent de l'*adulcescence*, c'est-à-dire une conception de l'adulte en croissance perpétuelle, dans un apprentissage constant, qui le rapprochent de l'enfant. Le Moyen Âge pensait l'enfant par l'adulte, les contemporains pensent l'adulte par l'enfant. Rousseau est à la charnière, il est un des premiers philosophes à considérer l'enfant comme un être différent et à se centrer sur ses spécificités. Rousseau introduit ainsi l'Émile :

« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. (...) Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous. » (p.6)

Et sa conception de l'enfant est nettement affirmée : « Nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien. » (p.30). L'enfant est éduicable.

Chaque enfant doit enfin être pris dans sa singularité : c'est le « génie particulier de l'enfant, qu'il faut bien connaître pour savoir quel régime moral lui convient. Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme, et non par une autre. Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot ; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se

montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier. »
(p.59)

Rousseau écrit beaucoup sur une enfance qu'il a lui-même vécue comme douloureuse. Fuyant la ville de Genève, où il était fils de la partie noble par sa mère mais contraint d'habiter dans les quartiers pauvres par son père artisan, qui le destinait au métier d'horloger, il s'enfuit et trouve refuge auprès de protectrices et, un temps, mène une vie religieuse — qu'il dénoncera par la suite, et en particulier dans *l'Émile*. Ni tout à fait orphelin, ni tout à fait autodidacte, il porte cependant les marques de ces deux conditions. A-t-il voulu écrire sur l'éducation rêvée qu'il aurait lui-même voulu recevoir ?

Une hypothèse plus commune, qui est aussi une critique souvent adressée à Rousseau, est qu'il a écrit l'éducation idéale qu'il aurait voulu donner à ses propres enfants. Il a eu en effet plusieurs enfants avec une femme et il l'a contrainte à les laisser à l'hospice. Rousseau abandonne ses propres enfants et écrit un traité d'éducation ! Pourtant ce traité, ou plutôt cette fiction éducative, est une des œuvres les plus abouties et les plus reconnues dans tout ce qu'il a écrit.

Certains critiques littéraires n'hésitent pas à ranger *l'Émile* de Jean-Jacques Rousseau dans le genre du « roman de formation », aux côtés du *Voyage de Télémaque* de Fénelon ou encore d'*Illusions perdues* de Balzac et de *Le rouge et le noir* de Stendhal. C'est bien la description des apprentissages d'un personnage fictif dont il est question : le héros est inachevé et s'accomplit au fil des événements narrés par l'auteur. Ce n'est pas le héros qui transforme le monde mais le monde qui fait le héros. Rousseau assume lui-même ce caractère fictif, il écrit :

« Hors d'état de remplir la tâche la plus utile, (...) à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume ; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire. » (p. 21), il se donne donc « un élève imaginaire »

Son projet éducatif rencontre cependant un paradoxe : il hésite entre éduquer un homme en général et un être particulier dans une condition sociale donnée. C'est peut-être une limite liée au

mode de la fiction narrative qu'est *Émile* : il ne choisit pas entre un grand réalisme qui l'amènerait à éduquer aux fonctions sociales d'un magistrat ou un artisan, et de l'autre côté un idéalisme visant à forger un homme au sens abstrait et naturel du terme.

D'un côté : « Dans l'ordre social, où toutes les places sont marquées, chacun doit être élevé pour la sienne. Si un particulier formé pour sa place en sort, il n'est plus propre à rien. L'éducation n'est utile qu'autant que la fortune s'accorde avec la vocation des parents ; en tout autre cas elle est nuisible à l'élève, ne fût-ce que par les préjugés qu'elle lui a donnés. » (p.12)

D'un autre côté : « Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. » (p.13)

L'oeuvre de Rousseau

Jean-Jacques Rousseau aurait voulu être musicien, il vit une bonne partie de son existence en recopiant des partitions de musique : c'est son métier. Suite à un concours de dissertation sur les sciences et les arts organisé par l'académie française, il gagne la reconnaissance nationale par des ouvrages de philosophie qui marqueront son siècle mais aussi les lecteurs éclairés jusqu'à aujourd'hui. Il mène alors une vie relativement décausue et marquée parfois par l'exil, comme il doit le faire après la parution de *l'Émile*, qui est perçu comme une critique de l'institution religieuse au travers du chapitre *La profession de foi du vicaire savoyard*.

Malgré ce passage qui a fait scandale, Rousseau n'est cependant pas un métaphysicien ou un théologien. Ses sources d'inspiration classiques (Plutarque, Montaigne), comme ses propres écrits, relèvent de l'éthique, du politique et de la morale essentiellement. Il définit une société idéale dans

Le contrat social et en trouve les origines dans un mythe du bon sauvage qu'il fabule par ses rêveries sur la vie paysanne et les indiens du Nouveau Monde.

Éduquer un enfant, fût-il imaginaire, revient alors à retrouver ces conditions initiales pour l'aider à se développer, depuis la vie seul au contact de la nature, où il se fortifie par des expériences, jusqu'à une éducation morale complète, incluant le mariage (dans sa fiction : d'Émile et de Sophie), les voyages formateurs et l'implication dans la vie politique. L'aboutissement de cette éducation auprès de la nature est alors un être dont Rousseau vante les mérites :

« Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exercé de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu'il est possible., il ne s'accoutume point à recourir sans cesse aux autres, encore moins à leur étaler son grand savoir. En revanche, il juge, il prévoit, il raisonne en tout ce qui se rapporte immédiatement à lui. Il ne jase pas, il agit ; il ne sait pas un mot de ce qui se fait dans le monde ; mais il sait fort bien faire ce qui lui convient. Comme il est sans cesse en mouvement, il est forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître beaucoup d'effets ; il acquiert de bonne heure une grande expérience : il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes » (p.83)

« Parmi les enfants de la ville, nul n'est plus adroit que lui, mais il est plus fort qu'aucun autre. Parmi de jeunes paysans, il les égale en force et les passe en adresse. Dans tout de qui est à portée de l'enfance, il juge, il raisonne, il prévoit mieux qu'eux tous. Est-il question d'agir, de courir, de sauter, d'ébranler des corps, d'enlever des masses, d'estimer des distances, d'inventer des jeux, d'emporter des prix ? on dirait que la nature est à ses ordres, tant il sait aisément plier toute chose à ses volontés. Il est fait pour guider, pour gouverner ses égaux : le talent, l'expérience, lui tiennent lieu de droit et d'autorité. Donnez-lui l'habit et le nom qu'il vous plaira, peu importe, il primera partout, il deviendra partout le chef des autres ; il sentiront toujours sa supériorité sur eux ; sans vouloir commander, il sera le maître ; sans croire obéir, ils obéiront. » (p. 120)

Rousseau invite ainsi à fuir les villes corrompues pour habiter et élever son enfant au plus près de la nature car, dit-il :

« Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. » (p.8)

Rousseau se fait le critique des lettres et des parures oisives, du théâtre qui développe de factices artifices : il ne veut que des sentiments simples et vrais, des expériences originales. Il s'oppose ainsi à Diderot, l'auteur des *Paradoxes sur le comédien*, dans une controverse célèbre sur le théâtre de Genève. Contrairement à Diderot, qui voit dans l'art théâtral une éducation au vivre-ensemble et à l'action en société, Rousseau n'y déplore que la dépravation des mœurs, le spectacle de l'oisiveté et du luxe, en tout inutiles à une saine éducation — qui doit respecter les vrais sentiments et non apprendre à leurrer autrui. Cette controverse peut servir de fondement à une réflexion moderne sur la place des arts et en particulier du théâtre dans l'éducation. Le jeune enfant doit-il apprendre à masquer et à tromper sur ses véritables sentiments ? En sera-t-il plus habile sur la scène sociale ? Ou faut-il au contraire le préserver de ces artifices pour le laisser dans la vérité des expressions ?

Développons maintenant les principaux concepts éducatifs les plus modernes au fil de la lecture de *l'Émile*.

Les concepts de l'Émile

Remarquons d'emblée que Rousseau, qui prône la vérité des sentiments, a recourt à une fiction narrative pour son traité de l'éducation. Le degré de réalisme lui pose problème (éduquer à une position sociale ou un homme naturel ?) ainsi que la faisabilité même du projet. Il écrit qu'il doute sur les applications de son éducation tant sont les aléas dont elle dépend :

« Ainsi telle éducation peut être praticable en Suisse, et ne l'être pas en France ; telle autre peut l'être chez les bourgeois, et telle autre parmi les grands. La facilité plus ou moins grande de l'exécution dépend de mille circonstances qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou tel pays, à telle ou telle condition. » (p.7)

Conscient de ses paradoxes, il propose cependant un ouvrage à la structure simple, composé de cinq livres chronologiques qui sont autant d'âges avec des principes éducatifs spécifiques : le premier livre porte sur « L'âge de nature : le nourrisson (infans) », le second est une suite sur « L'âge de nature : de 2 à 12 ans (puer) », le troisième « L'âge de force : de 12 à 15 ans », le quatrième « L'âge de raison et des passions (de 15 à 20 ans) » (c'est à cet âge-là que l'on peut lire la profession de foi du vicaire savoyard, qui prône une religion naturelle basée sur les sensations avant même l'idée de Dieu). Enfin, le livre cinquième est dédié à « L'âge de sagesse et du mariage (de 20 à 25 ans) » où Émile est présenté, par son gouverneur (l'éducateur imaginaire qui n'est autre que Rousseau lui-même), à sa future épouse : Sophie.

Rousseau, dans cette fiction narrative, se présente comme un gouverneur. Il indique que ce métier ne doit pas être rémunéré tant il est important : il doit relever de la vocation éducative, par un parent ou un ami.

« les qualités d'un bon gouverneur (...) c'est de n'être point un homme à vendre. Il y a des métiers si nobles, qu'on ne peut les faire pour de l'argent sans se montrer indigne de les faire ; tel est celui de l'homme de guerre ; tel est celui de l'instituteur. Qui donc élèvera mon enfant ? je te l'ai déjà dit, toi-même. Je ne le peux. Tu ne le peux ?... Fais-toi donc un ami. » (p.20)

Le gouverneur place l'enfant dans la nature et prépare ses expériences pour qu'il apprenne de lui-même. La nature est développée dans une métaphore du jardinier qui prépare le terrain de sa jeune pousse, lui assure un tutorat pour grandir droit et écarte tous les dangers de la végétation alentours. La jeune plante qu'est Émile peut alors grandir sainement et porter ses fruits une fois à l'âge mûr. On retrouve cette métaphore du jardin à plusieurs endroits dans *l'Émile* : « On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. » (p.9) ; ou encore dans une description célèbre où Émile apprend l'idée de propriété dans un jardin.

On l'a vu, pour Rousseau, la nature fait bien les choses et c'est l'homme qui corrompt son œuvre. La première contrainte qui pèse sur l'éducateur est alors de préserver le jeune enfant des erreurs de bon nombre de tuteurs bien intentionnés. C'est le principe d'une *éducation négative*, qui protège, laisse à l'enfance sa candeur et sa pureté originelles. On donnera à l'enfant peu de mots, le laissant se faire des idées sur les choses et agir de lui-même, on ne lui imposera pas des manies ou des habitudes inutiles. Tous ces préceptes ou ces actes le tordraient au lieu de le laisser pousser droit, il faut les éviter :

« La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune ; qu'on ne le porte pas plus sur un bras que sur l'autre ; qu'on ne l'accoutume pas à présenter une main plutôt que l'autre, à s'en servir plus souvent, à vouloir manger, dormir, agir aux mêmes heures, à ne pouvoir rester seul ni nuit ni jour. Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une. » (p.32)

« Resserrez donc le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, et qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser. Je crois qu'une des raisons pourquoi les paysans ont généralement l'esprit plus juste que les gens de la ville, est que leur dictionnaire est moins étendu. Ils ont peu d'idées, mais ils les comparent très bien. » (p.42)

« Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner. Y a-t-il rien de plus sot que la peine qu'on prend pour leur apprendre à marcher, comme si l'on en avait vu quelqu'un qui, par la négligence de sa nourrice, ne sût pas marcher étant grand ? » (p.44)

« La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation » (p.59)

Quelle que soit la place à laquelle on éduque l'enfant, il ne sera pleinement homme que s'il a été préservé, l'objet d'une éducation négative et de soins protecteurs. En miroir, positivement, un grand principe de l'éducation est celui de l'éducation à la liberté : il s'agit, pour Rousseau, dans la lignée des stoïciens de l'Antiquité, de vouloir ce que l'on peut, de connaître ses limites et d'agir dans celles-ci. Il faut maîtriser ses passions, modérer ses envies, afin qu'elles n'exercent aucune tyrannie sur notre quotidien. Le concept de liberté, qui a une résonance si forte jusqu'à aujourd'hui dans notre système éducatif républicain, est donc aussi un concept individuel, de connaissance de soi et de bon usage de ses propres forces et envies. Rousseau écrit :

« Ta liberté, ton pouvoir, ne s'étendent qu'aussi loin que tes forces naturelles, et pas au-delà ; tout le reste n'est qu'esclavage, illusion, prestige. » (p.49)

« L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. » (p.49)

Cette liberté, qu'il reprend des sages de l'Antiquité Marc-Aurèle et Épictète, va s'apprendre au contact de la nature. C'est en éprouvant les choses, en réfléchissant à ses propres erreurs, qu'Émile va découvrir ses limites et apprendre à se maîtriser. Ce n'est pas le maître qui doit châtier mais la nature elle-même qui montre ses erreurs à Émile. Ainsi Rousseau explique que les méfaits du mensonge seront bien compris non pas parce que le gouverneur réprimandera Émile pour un petit mensonge, mais plutôt parce qu'il lui fera découvrir les inconvénients de ce mensonge : ne plus être cru, susciter la défiance, etc. Même l'éducation morale s'apprend ainsi par le jeu des expériences et des erreurs : le véritable maître est la nature qui se perçoit et non un homme ou un livre qui donnent de faibles conceptions.

« Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous

apprendre à nous servir de la raison d'autrui ; c'est nous apprendre à beaucoup croire, et à ne jamais rien savoir. » (p.88)

Le gouverneur est loin d'être passif face à la nature : il la prépare, s'assure qu'aucun danger grave n'est encouru, anticipe à tout moment les pérégrinations d'Émile et ce qu'il va y découvrir. Au-delà d'une éducation sensuelle et sensorielle développée par cette éducation naturelle, on remarque que la nature de Rousseau est pour le moins artificielle : elle est aménagée, fabriquée par le gouverneur qui surveille l'environnement d'apprentissage. Autant le gouverneur préserve Émile par son éducation négative, autant il est actif et interventionniste dans la préparation de l'environnement. On peut parler d'une éducation indirecte où le gouverneur agit sur la nature pour que celle-ci formate son élève.

« Vous ne serez point maître de l'enfant, si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure. » (p.60)

« Armons toujours l'homme contre les accidents imprévus. qu'Émile coure les matins à pieds nus, en toute saison, par la chambre, par l'escalier, par le jardin ; loin de l'en gronder, je l'imiterai ; seulement j'aurai soin d'écarter le verre. » (p. 101)

Cette nature artificielle, dans laquelle Émile apprend par une expérience préparée et contrôlée, aura grande fortune jusqu'à aujourd'hui : on sait combien l'expérience sera importante dans les écoles primaires pour Célestin Freinet jusqu'à la pédagogie institutionnelle ; combien les environnements numériques d'apprentissages permettent ce type de malléabilité des dispositifs informatiques pour que les élèves y apprennent ; voire même, dans la formation professionnelle, combien les formations en situation de travail, dans un environnement conventionnel, reviennent à la mode.

Bien évidemment, les scènes d'apprentissage que décrit Rousseau sont loin de ces réalités modernes. Il nous parle de géométrie, et d'endurcissement du petit être au contact d'une nature rugueuse :

« Ce n'est qu'à force de marcher, de palper, de nombrer, de mesurer les dimensions, qu'on apprend à les estimer. » (p.104)

« Pour moi, je ne prétends point apprendre la géométrie à Émile, c'est lui qui me l'apprendra, je chercherai les rapports, et il les trouvera ; car je les chercherai de manière à les lui faire trouver. Par exemple, au lieu de me servir d'un compas pour tracer un cercle, je le tracerai avec une pointe au bout d'un fil tournant sur un pivot. Après cela, quand je voudrai comparer les rayons entre eux, Émile se moquera de moi, et il me fera comprendre que le même fils toujours tendu ne peut avoir tracé des distances inégales. » (p. 106)

À tout moment Rousseau nous rappelle qu'une action vaut mieux qu'une leçon et qu'il ne faut pas substituer le signe à la chose : Émile doit expérimenter activement, sans se soucier des propos d'un maître bavard.

« Je ne me lasse point de le redire : mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu'en discours ; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner. » (p.40)

Rousseau, s'il préserve l'enfant des déviances de la société, n'hésite pas à le mettre en difficulté et à l'endurcir au contact de la nature : la douleur a pour lui une vertu éducative si elle est infligée par les événements et les choses, non par les hommes. Cette idéalisation du châtement naturel, accompagné d'une défiance pour les remèdes humains, l'amène à critiquer la mollesse des villes tout autant que l'inutilité de la médecine :

« Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants ; elle endurecise leur tempérament par des épreuves de toute espèce ; elle leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur. » (p.18)

« La seule partie utile de la médecine est l'hygiène ; encore l'hygiène est-elle moins une science qu'une vertu. La tempérance et le travail sont les deux vrais médecins de l'homme : le travail aiguise son appétit, et la tempérance l'empêche d'en abuser. » (p.25)

Cette position peut passer pour un excès de la pensée rousseauiste. On touche là aux limites du philosophe, citadin de naissance qui s'exile dans des demeures de campagne et qui idéalise la vie paysanne. Voulant prendre le meilleur des villes et de la ruralité, il lui arrive de se défier de la civilisation au nom de la pureté des mœurs premières.

Sans aller jusqu'à rejeter totalement les arts (comme le théâtre) et les remèdes artificiels (la médecine), on peut cependant retenir du projet rousseauiste une triade entre l'éducateur, l'éduqué et l'environnement. On y lira de belles pages sur le lien entre le gouverneur et Émile, vantant une relation éducative empreinte de modestie :

« Une autre erreur que j'ai déjà combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale, et de vouloir passer pour un homme parfait dans l'esprit de son disciple. » (p.112)

Le gouverneur est celui qui prépare et surveille la nature, qui y introduit son artifice éducatif, puis observe attentivement son élève agir et l'aide à se sortir des situations difficiles comme le ferait son ami. Il ne châtie pas mais laisse faire la nature, il observe avec soin la psychologie de l'enfant, son génie propre, pour aller dans son sens. Il éveille la curiosité sur tel ou tel sujet, lève les inhibitions du jeune qui apprend en répondant aux questions humblement.

L'ouvrage s'achève par une volonté du gouverneur qui peut paraître anachronique : il veut contrôler son élève jusque dans le choix de son métier, de ses voyages et même de son mariage. L'omniprésence du maître sur l'élève et sa toute puissance peuvent paraître aujourd'hui décalées

avec les projets éducatifs contemporains, qu'ils soient scolaires ou parentaux. Nous passerons donc rapidement sur ces points en notant que, contrairement à celui de John Locke pour son élève, Rousseau veut un métier simple et éloigné du luxe : il doit être utile avant tout. Loin des livres et des verbiage, Émile sera donc artisan.

« Tout bien considéré, le métier que j'aimerais le mieux qui fût du goût de mon élève est celui de menuisier. Il est propre, il est utile, il peut s'exercer dans la maison ; il tient suffisamment le corps en haleine ; il exige dans l'ouvrier de l'adresse. » (p.115, L2)

Émile, jeune homme, voyagera. Non pas pour retrouver des idées qu'il aurait préalablement formées, mais pour découvrir de nouvelles mœurs et continuer à apprendre. Les voyages ne sont pas là pour conforter les préconceptions, mais profitent pleinement à un esprit ouvert prêt à s'imprégner des différences : Émile, de par son éducation, sera un des rares pour qui le voyage est véritablement profitable. Car le voyageur amène toujours dans ses bagages sa propre personne pour la frotter au grand monde.

« l'utilité des voyages reconnue, s'ensuivra-t-il qu'ils conviennent à tout le monde ? Tant s'en faut ; ils ne conviennent au contraire qu'à très peu de gens ; ils ne conviennent qu'aux hommes assez fermes sur eux-mêmes pour écouter les leçons de l'erreur sans se laisser séduire, et pour voir l'exemple du vice sans se laisser entraîner. Les voyages poussent le naturel vers sa pente, et achèvent de rendre l'homme bon ou mauvais. Quiconque revient de courir le monde est à son retour ce qu'il sera toute sa vie » (p.191, L2)

Enfin, Rousseau, avec son talent de gouverneur, introduira une jeune et belle Sophie dans la vie campagnarde d'Émile. Il contempera alors le spectacle de la nature laissant les deux êtres se rapprocher et tomber amoureux. L'un comme l'autre ont une éducation similaire et empreinte des valeurs rurales d'une robuste simplicité.

« Adieu donc, Paris, ville célèbre, ville de bruit, de fumée et de boue, où les femmes ne croient plus à l'honneur ni les hommes à la vertu. Adieu, Paris: nous cherchons l'amour, le bonheur, l'innocence ; nous ne serons jamais assez loin de toi. » (p. 129, L2)

Ce mariage arrangé est l'occasion de considérations sur l'égalité entre les hommes et les femmes et sur l'éducation des filles. Si pour Rousseau : « Tous les peuples qui ont eu des mœurs ont respecté les femmes. » (p. 38, L2), ce respect peut paraître loin des réalités modernes. L'homme et la femme sont égaux en ce qu'ils sont humains mais différents pour ce qui relève de spécificités de leur genre respectif.

« la vanité des disputes sur la préférence ou l'égalité des sexes : comme si chacun des deux, allant aux fins de la nature selon sa destination particulière, n'était pas plus parfait en cela que s'il ressemblait davantage à l'autre! En ce qu'ils ont de commun ils sont égaux ; en ce qu'ils ont de différent ils ne sont pas comparables » (p.6, L2)

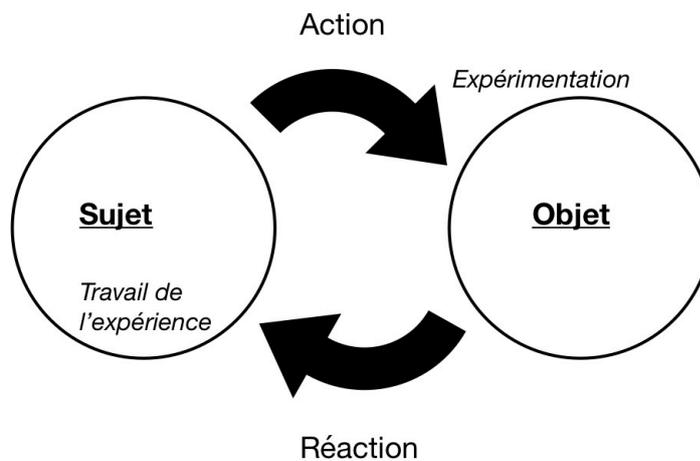
Sur une toile de fond commune, naturelle et sans artifices inutiles, l'éducation des deux personnages Émile et Sophie est légèrement différente en ce que Rousseau prépare Sophie à être femme et Émile à être homme. Aujourd'hui, cette différenciation est remise en cause par une tendance unigendre qui tend à donner les mêmes préceptes aux garçons ou aux filles, à l'école pour se préparer à la vie professionnelle, comme dans la maison et les loisirs. Et s'il subsiste une différence de genre, chacun est libre dans la modernité de choisir des traits, plus ou moins masculins, ou plus ou moins féminins, quel que soit son sexe.

Postérités de Rousseau : connaissance et expérience de l'enfant

Les postérités de Rousseau et sa modernité chez les éducateurs n'est plus à démontrer. Il peut même relever du futurisme dans son rapport à la nature. On sait en effet qu'à la période géologique de l'anthropocène, les nouvelles utopies ne sont plus des villes industrielles idéalisées

(Fourier, Godin, etc.), ou des îles lointaines et exotiques (More), mais des « Écotopies », c'est-à-dire des cités idéales de taille réduite et en harmonie avec la nature. Prolongement des rurbains et des néo-ruraux qui réinventent la campagne au 20ème siècle, ces communautés connectées et au plus près de la nature peuvent reprendre la leçon rousseauiste pour en faire un modèle éducatif. Le mouvement même de la vie de Jean-Jacques Rousseau, de la grande ville de Genève à la campagne française, porte le décor de son projet éducatif. Celui-ci pourrait être adapté aux nouvelles réalités des communautés dans les écotopies, qui seront peut-être le haut luxe de demain. Émile en serait-il le canon ?

Si Émile expérimente dans la nature, on peut aussi retenir que son caractère actif lui permet de grandir et d'apprendre sans artifice ni verbiage. C'est ce qu'en retiendra le philosophe nord-américain John Dewey, dans ses développements sur l'apprentissage expérientiel. Il reprend l'idée à Rousseau d'un double mouvement de l'enfant qui agit sur le monde en expérimentant — et du monde qui réagit sur l'enfant en le transformant. L'enfant se transforme et grandit en transformant le monde. Il y a une expérimentation dans son action sur le monde et un travail de l'expérience dans les réactions du monde sur lui. Cette boucle de rétroaction, ou modèle circulaire, propre à John Dewey et aux penseurs du XXe siècle tels que Célestin Freinet ou Jean Oury, se base sur la fiction rousseauiste. Il suppose un sujet naturellement actif dans son environnement et aux prises avec celui-ci, engagé dans un mouvement circulaire de co-transformation dont nous dessinons le schéma ci-dessous :



Expérimentation et expérience

Tout part des observations attentives de l'éducateur sur l'enfant, qui doit le prendre dans sa double spécificité : d'une part, celle d'un être immature différent de l'adulte, avec ses propres règles de développement cognitif, émotionnel et affectif ; et, d'autre part, celle d'une personnalité unique, avec son génie propre, à laquelle il faut s'adapter. Cette idée éminemment moderne place l'enfant au centre des systèmes d'apprentissage et personnalise ceux-ci selon les façons qu'ont chacun de percevoir et de concevoir leur environnement. Il faut faire avec l'enfant tel qu'il est et tel qu'il se développe naturellement, avant même d'y introduire ce que l'on voudrait qu'il soit.

Mais au-delà de l'actualité de Rousseau, sa modernité est aussi liée à ses influences sur d'autres grands penseurs qui préfigurent notre temps : Nicolas de Condorcet, d'abord, qui mettra en place les idées et valeurs des philosophes des Lumières, dont celles de Jean Jacques Rousseau, dans le système éducatif républicain de la révolution française ; ou encore Émile Durkheim qui réfléchira à ce système depuis l'intérieur un siècle après sa création, avec la première chaire de science de l'éducation où il revient, dans ses cours magistraux, à Rousseau lui-même. Commençons par Nicolas de Condorcet et l'application politique du rousseauisme.

Condorcet révolutionne l'instruction publique

Condorcet : vie et oeuvre

Condorcet est un philosophe moins connu que Rousseau. C'est aussi un philosophe du XVIIIe siècle français, quoi que plus tardif : il participe à l'Encyclopédie dont il rédige plusieurs articles avec Diderot puis synthétise les apports des Lumières et les transforme en une action politique. Initialement mathématicien, il est appelé à des fonctions gouvernementales et s'intéresse alors à la philosophie politique, ne pouvant cesser sa vie de savant éclairé. Dans un siècle où, contrairement à aujourd'hui, les intellectuels sont rares et où les basculements politiques permettent une action efficace, il aura une influence majeure sur la révolution française et sur son legs administratif, notamment l'administration de l'éducation.

Aussi la mémoire de Condorcet est-elle régulièrement célébrée avec les anniversaires de la révolution française : il existe une littérature de commentateurs à la fin du XIXe siècle, en 1889 et autour du bicentenaire en 1989 — où François Mitterrand fait porter ses cendres au Panthéon des grands hommes de la République. Plus récemment encore, les œuvres de Condorcet ont été traduites en anglais aux presses de Cambridge et un nouveau campus monumental et moderne au nord de Paris, dédié à la recherche en sciences humaines et sociales, célèbre la postérité du philosophe. Enfin, sa statue devant la coupole de l'Académie française rappelle l'importance de l'homme politique et du savant pour nos institutions.

On retient habituellement de Condorcet son influence sur le système d'enseignement primaire et secondaire, c'est l'objet même des *Cinq mémoires de l'instruction publique* qu'il remet au parlement en 1791 et que nous commenterons en détail. Il y démontre l'importance de l'éducation pour assurer la liberté et l'égalité dans la société, l'importance de l'égalité d'instruction des hommes et des femmes, la gratuité, la laïcité et l'obligation de scolarité qui sera réalisée un

siècle plus tard par Jules Ferry, etc. Le portrait qu'il dresse du maître idéal est encore valable aujourd'hui et le système d'enseignement qu'il dessine est repris à grandes lignes après la révolution.

Condorcet s'inscrit dans le débat entre les tenants de l'instruction publique et ceux de l'éducation. Alors que l'instruction est limitée à la science et aux connaissances certaines, l'éducation est morale et veut guider le citoyen dans ses comportements. Condorcet se limite à l'instruction, laissant les familles et les citoyens libres de leur éducation et moralité, comme de leur religion : l'État, selon lui, doit être neutre en la matière.

Le philosophe et homme politique ne se limite cependant pas à un plan pour l'instruction dans les premiers degrés. Il pense aussi une spécialisation, un enseignement supérieur parallèle aux universités et qui sera rapidement mis en place durant la révolution pour pourvoir aux cadres nécessaires au bon fonctionnement de l'État. Ainsi il est l'instigateur de la mise en place de l'École polytechnique, de l'École normale supérieure, du Conservatoire national des arts et métiers, de l'Institut national des langues orientales ou encore du Muséum national d'histoire naturelle. Si tout n'est pas contenu dans les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, on y retrouve les idées de chacune de ces institutions. Condorcet n'est pas nécessairement celui qui a fondé chacune des institutions éducatives, mais il participe du collectif créateur au moment. Son rapport est remis en 1791 et c'est en l'an III de la République, en 1794, que sont créées plusieurs des grandes écoles encore vivaces aujourd'hui. Nous avons consacré un ouvrage à cette révolution de l'enseignement supérieur français telle qu'amorcée par Condorcet (Marty, Amirault, 2020). Ce chapitre s'appuie sur les recherches du livre.

De même, on retiendra que, dans l'histoire de la philosophie, Condorcet n'est pas le seul à proposer un plan pour l'éducation nationale idéale. Diderot s'y est par exemple exercé avec succès. Cependant, les mémoires de Condorcet sont particulièrement précis et détaillés dans ce qu'il convient de mettre en place, ses idées éducatives sont larges et encore valables aujourd'hui : il a une influence et une postérité que nul autre n'a acquise.

Condorcet est aussi connu pour son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* : juste avant sa mort, depuis sa période d'exil, il parvient dans une note d'optimisme inespéré à écrire l'histoire des progrès humain et des sciences depuis la période la plus frustrée de l'humanité jusqu'aux Lumières. Il y prédit une société de la connaissance sur le chemin de laquelle la révolution française se trouve. Mais commençons par le début de l'œuvre qui sont aussi les débuts de l'auteur : né en 1743, orphelin de père à trois ans, le marquis Nicolas de Condorcet est éduqué chez les Jésuites et montre très tôt une disposition pour les mathématiques qui le fait remarquer par d'Alembert. Il écrira plusieurs articles sur l'analyse dans *l'Encyclopédie* en se spécialisant dans le calcul intégral. Il propose une théorie de l'arithmétique politique, fondement d'une mathématique sociale avec le *paradoxe de Condorcet* sur les systèmes électoraux. Tardivement, il écrira aussi un manuel pour apprendre à compter : il voulait inscrire ce manuel au programme des écoles primaires qu'il dessine dans les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*.

Élu en 1769 à l'Académie royale des sciences, il se lie d'amitié avec Turgot qui l'appelle au ministère des finances de Louis XVI, où il devient inspecteur général de la monnaie en 1775. Il s'intéresse alors à la philosophie politique : au droit des femmes, aux problèmes de l'esclavage, à la liberté de la presse, au droit d'auteur, etc. Il met ses compétences de mathématicien au service de son action politique en formulant sa théorie du droit de vote et en s'intéressant à la mesure du cadastre. Mais c'est lorsque la révolution française éclate qu'il trouve le moyen d'agir le plus efficacement. Élu député de Paris en 1791, il propose un plan pour l'instruction publique (*Les cinq mémoires sur l'instruction publique* que nous allons étudier). Celui-ci, alors qu'il sera repris ultérieurement, est rejeté par l'assemblée. Condorcet est alors en difficulté et doit fuir. Il mourra en 1794, reclus. Le philosophe de l'éducation, durant sa période de fuite qui marque la fin de sa vie, écrit une *Lettre à ma fille* qui est un modèle de ce que toute jeune personne devrait apprendre pour pouvoir vivre en société.

Commentons à présent, au fil du texte, l'ouvrage principal que nous avons retenu dans ce cours.

Nécessité et contours de l'instruction publique

Les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* sont relativement inégaux. Le premier mémoire défend l'idée d'une instruction publique et présente les grandes lignes du plan pour la nation. Les deux mémoires suivants sont consacrés à l'instruction des enfants puis des adultes. Enfin, les deux derniers mémoires sont dédiés à l'instruction professionnelle puis à l'instruction des savants. C'est le premier mémoire qui contient le plus d'idées qui sont encore valables aujourd'hui. Les autres ne font que de développer ces idées dans le détail.

Dans son premier mémoire, Condorcet s'attache à définir l'instruction publique, en l'opposant à l'éducation morale, mais aussi à la justifier en montrant en quoi elle est nécessaire à la société que prépare la révolution française. Ce mémoire est en effet destiné au Parlement, pour création d'une administration éducative. Il en porte à la fois les idées générales, qui vont en ce précisant au fil des mémoires, et une description du système à mettre en place. Si tout ne sera pas appliqué dès la première République (qui institue surtout les grandes écoles pour former les cadres dont le nouvel État a besoin : École polytechnique pour créer une technocratie, École normale supérieure pour renouveler le recrutement des savants et des professeurs des universités, Institut des langues orientales pour former les diplomates, etc.), nous avons là les grandes lignes de ce que Jules Ferry mettra en place dans la III^e République et ce qui est encore en vigueur aujourd'hui (Condorcet veut une école primaire obligatoire, gratuite et laïque, avec égalité des filles et des garçons ; il défend l'idée de formation professionnelle tout au long de la vie).

À la suite de Rousseau, Condorcet voit l'instruction comme un moyen d'assurer l'égalité entre les citoyens. Il faut supprimer les écarts de connaissances pour éviter l'asservissement qui profite toujours de la confusion et de l'obscurité des esprits les plus faibles. Il n'y a pas égalité de fait, qui correspond à l'égalité de droit révolutionnaire, s'il n'y a pas égalité d'accès à l'instruction — car le savoir est un pouvoir. L'ignorance implique la dépendance envers les savants. Les

puissants en ont toujours profité au long de l'histoire, s'arrogeant la connaissance et manipulant le peuple laissé dans l'obscurité. Condorcet écrit :

« L'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie. Dans les siècles d'ignorance, à la tyrannie de la force se joignait celle des lumières faibles et incertaines, mais concentrées exclusivement dans quelques classes peu nombreuses. Les prêtres, les jurisconsultes, les hommes qui avaient le secret des opérations de commerce, les médecins même formés dans un petit nombre d'écoles, n'étaient pas moins les maîtres du monde que les guerriers armés » (p.14)

Au-delà d'assurer une égalité de faits entre tous les citoyens, l'instruction est nécessaire à la société pour permettre son développement. Condorcet pense l'économie de la connaissance avant le XXI^e siècle et il demande à ce que la « masse des lumières utiles » soit sans cesse augmentée dans une vision progressiste. Une telle société permettrait au bonheur de chacun de s'épanouir d'autant plus grâce aux progrès liés à la connaissance, son gouvernement serait mieux à même de s'adapter aux évolutions de son environnement. Ce serait, en bref, une meilleure société.

« une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage » (p.16)

« L'instruction publique est encore nécessaire pour préparer les nations aux changements que le temps doit amener. Des changements dans la température d'un pays, dans les qualités du sol, causés soit par des lois générales de la nature, soit par l'effet de travaux longtemps continués ; de nouvelles cultures ; la découverte de nouveaux moyens dans les arts » (p.24)

Il n'est plus à démontrer comment l'éducation, en permettant l'accroissement des sciences, a permis la malléabilité et l'adaptabilité de nos sociétés. Et ceci est encore plus vrai quand on pense à la réaction face à la Covid 19 et la découverte en quelques semestres d'un vaccin par les scientifiques, ou encore aux enjeux de l'anthropocène (pollution, réchauffement climatique, extinctions massives d'espèces, etc.) qui demandent des changements rapides dans le mode de production, de consommation et de penser.

Condorcet écrit que « C'est par la découverte successive des vérités de tous les ordres, que les nations civilisées ont échappé à la barbarie » (p.20) et l'on pense ici à un de ses ouvrages les plus célèbres : *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* qui n'est autre qu'une histoire des connaissances de l'humanité, allant croissant. L'esprit et ses œuvres vont en se développant avec L'Humanité. Partant des frustes rudiments des antiques civilisations, il retrace la croissance exponentielle des savoirs à travers la Grèce, les monastères, la Renaissance, etc. jusqu'à la période des Lumières. Force est de constater que ce mouvement croissant continue après la révolution française, explose avec le XIXe siècle et la société de la connaissance d'aujourd'hui. On peut même se demander quelles sont les limites du savoir dans une société où la connaissance est partout, où chaque annonce sur Internet d'un particulier peut contribuer à Wikipédia : qu'est-ce qu'un savoir ? Qu'est-ce qu'une connaissance ? Quelle est la frontière avec la culture ? Tout peut-il participer de cette expansion exponentielle des œuvres de l'esprit humain ? Ce qui est certain c'est que c'est une éducation commune, ou plutôt une instruction publique, qui permet à tous de participer à cette grande aventure de l'humanité : c'est l'État qui, à travers l'école, nous donne les moyens de connaître et d'accroître les connaissances.

Mais Condorcet ne se pose pas la question des frontières du savoir et appelle de ses vœux une société de la connaissance avec un « véritable devoir de favoriser la découverte des vérités spéculatives, comme l'unique moyen de porter successivement l'espèce humaine aux divers degrés de perfection » (p.20) en préparant « les générations nouvelles par la culture de celles qui les précèdent » (p.22)

Il précise :

« si plusieurs générations ont reçu une éducation dirigée vers un but constant, si chacun de ceux qui les forment a cultivé son esprit par l'étude, les générations suivantes naîtront avec une facilité plus grande à recevoir l'instruction » (p.22)

Et souvenons nous que si nous pouvons aujourd'hui librement débattre, voter, nous informer à cette fin, c'est parce que nous avons tous été préparés par un système éducatif qui nous donne une

même langue, des méthodes d'accès à l'information, des modes de raisonnement, un respect d'autrui, etc. c'est-à-dire une instruction pensée par Condorcet et qui permet aujourd'hui le bon fonctionnement de notre société. Nous ne sommes libres que parce que nous savons lire et respecter les droits, c'est-à-dire rester dans le cadre qui nous a été assigné, nous sommes égaux, tous maîtres du français et capables de dialoguer pour élire, pour choisir. Cette fraternité intellectuelle est le legs de la Révolution française et fait le socle commun qui permet l'unité de la nation.

Condorcet demande aussi à ce qu'une « instruction relative aux diverses professions » soit mise en place. Il réussira ce tour de force qui fait passer l'esprit des encyclopédistes, dont il faisait partie, à une réalité par l'institution du Conservatoire national des Arts et Métiers, avec l'aide de l'Abbé Grégoire. La nouvelle institution voit le jour en 1794 et est créée pour préserver l'industrie naissante : ses compétences (arts savants) et ses outils (dont l'emblématique métier à tisser). Au-delà des objets et des connaissances opératoires, Condorcet a le souci de la santé de la sécurité des travailleurs, il est hygiéniste et prépare le 19e siècle qui œuvrera pour la salubrité au travail.

« les hommes se trouvent partagés en professions diverses, dont chacune exige des connaissances particulières. Les progrès de ces professions contribuent au bien-être commun, et il est utile pour l'égalité réelle d'en ouvrir le chemin à ceux que leurs goûts ou leurs facultés » (p.17)

« Pour diminuer le danger où quelques-unes exposent. On peut regarder encore comme une conséquence de cette instruction générale, l'avantage de rendre les diverses professions moins insalubres. Les moyens de préserver des maladies » (p.18)

Une fois la nécessité de l'instruction publique démontrée, Condorcet propose un système d'enseignement en trois degrés. Il écrit à la page 25 :

1/ « ce qu'il est bon à tous les hommes de connaître, quels que soient leur profession et leur goût », 2 / « La seconde espèce d'instruction doit avoir pour objet les études relatives aux diverses professions qu'il est utile de perfectionner », 3/ « La troisième enfin, purement scientifique, doit former ceux que la nature destine à perfectionner l'espèce humaine par de nouvelles découvertes ; et par là faciliter ces découvertes, les accélérer et les multiplier »

On peut les reconnaître ici les prémices de la première forme d'instruction contemporaine qui va jusque à la fin du collège unique pour toute une génération depuis la loi Haby de 1975 ; puis l'enseignement professionnel tel qui s'est développé dans les années 1980 et sanctionné par un bac professionnel ou technique et les voies professionnelles à l'université ; enfin l'enseignement général puis supérieur scientifique tel qui se délivre dans le troisième degré, voie du doctorat de recherche pour préparer à la société du savoir.

Ces trois degrés sont valables pour les enfants comme pour les adultes, car pour Condorcet la formation doit être pensée tout le long de la vie, il écrit page 26 :

« L'homme qui, en sortant de son éducation, ne continuerait pas de fortifier sa raison, de nourrir par des connaissances nouvelles celles qu'il aurait acquises, de corriger les erreurs ou de rectifier les notions incomplètes qu'il aurait pu recevoir, verrait bientôt s'évanouir tout le fruit du travail de ses premières années » et p27 « Il ne suffit donc pas que l'instruction forme des hommes ; il faut qu'elle conserve et perfectionne ceux qu'elle a formés »

Condorcet établit ensuite son plan d'instruction publique avec une grande précision, il en reprendra les parties dans les mémoires suivants :

Il « est nécessaire d'examiner, 1° quels doivent être les objets de l'instruction, et à quel terme il convient de s'arrêter ; 2° quels livres doivent servir à chaque enseignement, et quels autres moyens il peut être utile d'y ajouter ; 3° quelles doivent être les méthodes d'enseigner ; 4° quels maîtres on doit choisir, par qui et comment il faut qu'ils soient choisis. » (p.32)

Tout systématique qu'il soit, le plan d'instruction publique de Condorcet ne manque pas de réalisme, il tient compte des différences entre les différentes catégories de la population, selon le temps que chacun peut consacrer à l'étude et ses propres capacités données par la nature.

« La somme des connaissances qu'il convient de donner à chaque homme, doit donc être proportionnée non seulement au temps qu'il peut donner à l'étude, mais à la force de son attention, à l'étendue et à la durée de sa mémoire, à la facilité et à la précision de son intelligence » (p.27)

Condorcet veut séparer les fonctions publiques des professions particulières. L'exercice du gouvernement, la fabrication des lois, doivent être ouverts à tout citoyen : il n'est pas l'apanage d'un corps qui y a été expressément formé. Ainsi les anciennes élites juridiques, sont critiquées et de nouvelles écoles sont pensées pour préparer la technocratie : c'est la création de l'École polytechnique par exemple. Dans les années suivant la Seconde Guerre Mondiale, la mise en place de l'École nationale d'administration suit cette même volonté de démocratiser l'accès à la haute fonction publique. On peut aujourd'hui mettre en parallèle la critique de « l'énarchie » et la réforme de cette école avec ce qu'écrivait Condorcet :

« Lorsque la confection des lois, les travaux d'administration, la fonction de juger, deviennent des professions particulières réservées à ceux qui s'y sont préparés par des études propres à chacune, alors on ne peut plus dire qu'il règne une véritable liberté. » ou plus loin, à la même page 29, : « Le pays le plus libre est celui où un plus grand nombre de fonctions publiques peuvent être exercées par ceux qui n'ont reçu qu'une instruction commune »

Il faut donc une instruction qui permette à chacun de pouvoir réfléchir et légiférer : non pas accepter servilement un état du droit, mais être prêt à l'apprécier et à le corriger. C'est le devoir du citoyen tel qu'il est conçu lors de la Révolution française, démocratique par essence. L'éducation, ou plutôt l'instruction publique, en est un moyen :

« Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison » (p.44)

Condorcet prend parti dans le débat qui oppose alors les tenants de l'instruction publique, scientifique à ceux d'une éducation qui est étendue à la morale. Ce sont les tenants de Condorcet qui l'emporteront lors de la révolution et le premier ministère sera celui de l'instruction publique. Aujourd'hui la notion d'éducation nationale est à la fois scientifique et morale, la morale occupant une place mineure et la teneur du débat de l'époque étant ainsi réduite.

« l'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter » (p.36)

On voit l'importance du débat démocratique pour décider des opinions qui ne doivent pas être figées par l'éducation et même en germes la liberté religieuse et la laïcité :

« le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées. Enfin, une éducation complète s'étendrait aux opinions religieuses ; la puissance publique serait donc obligée d'établir autant d'éducatrices différentes qu'il y aurait de religions anciennes ou nouvelles professées sur son territoire » (p.37)

Condorcet se méfie des corps professionnels et des congrégations religieuses à qui il ne faut pas confier l'éducation car elles auraient tendance à faire passer pour priorité leur propre reproduction avant leur mission éducative. C'est donc à l'État d'organiser l'instruction publique. Il écrit page 39 :

« Que ces corps soient des ordres de moines, des congrégations de demi-moines, des universités, de simples corporations, le danger est égal. L'instruction qu'ils donneront aura toujours pour but, non le progrès des lumières, mais l'augmentation de leur pouvoir ; non d'enseigner la vérité, mais de perpétuer les préjugés utiles à leur ambition » et « l'ennemi le plus dangereux de ses progrès, les habitudes consacrées ».

Plus loin, l'instruction ne doit pas consister en une doctrine établie une fois pour toute et assignée par la puissance publique, page 42 : « l'objet de l'instruction n'est pas de perpétuer les connaissances devenues générales dans une nation, mais de les perfectionner et de les étendre ». L'État est là pour fixer les missions de l'instruction publique et s'assurer que ces objectifs sont bel et bien atteints, page 43 : « Le devoir, comme le droit de la puissance publique, se borne donc à fixer l'objet de l'instruction et à s'assurer qu'il sera bien rempli »

On touche là à la dimension proprement politique du projet de Condorcet, qui montre que, au-delà de la morale et des bonnes mœurs de l'éducation, il faut tout un système administratif pour perpétuer au mieux le meilleur de l'espèce humaine d'une génération à une autre et assurer son progrès perpétuel.

Enfin, Condorcet termine ce premier chapitre capital, sur la nécessité et les grandes lignes de l'organisation de l'instruction publique, par un développement sur l'égalité des hommes et des femmes face à l'instruction. Ce qui peut nous paraître une évidence aujourd'hui, ne l'était pas il y a un siècle et encore moins lors de la Révolution française. C'est encore une exception quand on regarde l'état de l'éducation dans le monde entier.

Pour Condorcet, en 1791, « L'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes » (p.46) et « Elles ne doivent pas être exclues de celle qui est relative aux sciences, parce qu'elles peuvent se rendre utiles à leurs progrès, soit en faisant des observations, soit en composant des livres ». De plus, pour Condorcet comme pour Rousseau, les femmes doivent être instruites pour pouvoir instruire à leur tour leurs propres enfants. Aucune inégalité ne doit être introduite dans la famille entre le mari et la femme, entre le frère et la sœur. Cette dernière idée est une évidence aujourd'hui mais une révolution à l'époque. Les femmes, affirme Condorcet, ont le même droit à l'instruction que les hommes. Celle-ci doit être partagée un même lieu, page 49 : « L'instruction doit être donnée en commun, et les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement ». Au XXI^e siècle, alors que les jeunes filles ont de meilleurs résultats scolaires que les jeunes garçons, on peut se rappeler le projet de Condorcet qui écrit à la page 52 : « La réunion des deux sexes dans les mêmes écoles est favorable à l'émulation »

On voit au passage la conception que se fait Condorcet de l'honnête homme (ou femme...), affairé au maintien de sa famille, à la saine occupation de sa curiosité scientifique, à la gestion publique, au travers du portrait qu'il brosse page 53 :

« La vie humaine n'est point une lutte où des rivaux se disputent des prix ; c'est un voyage que des frères font en commun, et où chacun employant ses forces pour le bien de tous, en est récompensé par les douceurs d'une bienveillance réciproque, par la jouissance attachée au sentiment d'avoir mérité la reconnaissance ou l'estime. »

Loin de la bête à concours, de la compétition inutile, il s'engage dans une fraternité autour des activités de connaissance. Cet honnête homme, ce bon citoyen, s'inscrit dans un projet de société presque utopique : « en répandant les lumières que, réduisant la corruption à une honteuse impuissance, vous ferez naître ces vertus publiques qui seules peuvent affermir et honorer le règne éternel d'une paisible liberté »

L'instruction des enfants et des adultes

Afin que chaque enfant puisse devenir un citoyen, c'est-à-dire potentiellement un électeur, un juré, un conseiller municipal ou général, voir un officier municipal, il faut, écrit Condorcet à la page 57 : « établir, dans chaque village, une école publique, dirigée par un maître. ». On sait en effet que la Révolution française changera le paysage administratif français en faisant le choix des petites communes. L'unité de base qui constitue la nation sera donc celle de la commune, avec sa mairie et l'école telle que la conçoit Condorcet. Les images que nous nous faisons du XIXe siècle marquent bien cette opposition entre l'église d'un côté et l'école attachée à la mairie de l'autre, emblème du nouveau pouvoir républicain.

Condorcet détaille alors son plan en précisant le nombre d'élèves par classe, le nombre de maîtres, le déroulé pédagogique des leçons où le maître est assisté par un bon élève pour enseigner à la classe. Les élèves ne changent pas de maître et celui-ci doit donc être en capacité d'enseigner

tous les cours. C'est une méthode qui marque l'évolution pédagogique en France et jette les bases de l'institution contemporaine de l'école élémentaire.

L'auteur poursuit en indiquant les programmes. Lors de la première année on apprendra à lire et à écrire, avec des manuels aux connaissances adaptées à l'âge des enfants : éveil des sentiments moraux par des histoires (par exemple sensibiliser à la douleur animale pour adoucir les mœurs), leçon de choses sur des objets à découvrir, présentation du système de numération, etc. Condorcet décrit les manuels dont les maîtres ont besoin, ceux-ci présentent les mots tels qu'ils sont compris par les enfants en bas âge et, même lorsque techniques, ils doivent rester à leur portée. Puis il continue par les programmes de la deuxième année, de la troisième année, la quatrième année : les savoirs vont en se complexifiant (usage du compas, de la règle, etc.), les histoires morales s'aiguisent mais ne constituent pas des dogmes à suivre, l'utilité dans la vie quotidienne est toujours recherchée (arpentage, toisage, etc.). Au passage, Condorcet montre l'importance et les bénéfices de l'erreur pour apprendre, et l'on sait combien aujourd'hui ceci est redécouvert sans cesse ; il insiste aussi sur la nécessité de préférer la compréhension à la simple mémorisation.

Après ce plan pour les études communales, qui redessine jusqu'à aujourd'hui le paysage des écoles françaises (l'école primaire est sous l'autorité du maire), Condorcet propose de mettre en place dans chaque chef-lieu de département un établissement plus avancé. Ce sera, après Napoléon, le rôle des lycées. Voici l'instruction générale telle qu'il la conçoit dans ce type d'établissement :

« Les objets de l'instruction commune doivent être ici d'abord un cours très élémentaire de mathématiques, d'histoire naturelle et de physique, absolument dirigé vers les parties de ces sciences qui peuvent être utiles dans la vie commune. On y joindra les principes des sciences politiques : on y développera ceux de la constitution nationale ; on y expliquera les principales dispositions des lois d'après lesquelles le pays est gouverné ; on y donnera les notions fondamentales de la grammaire et de la métaphysique, les premiers principes de la logique, quelques instructions sur l'art de rendre ses idées, et des éléments d'histoire et de géographie. On reviendra sur le code de morale pour en approfondir davantage les principes » (p.79)

Et ces connaissances ne visent pas que l'épanouissement ou le bonheur individuel dans la recherche scientifique. La formation est liée à l'emploi avant l'heure puisqu'il faut rechercher 1/ tout ce qui pourrait être utile dans l'exercice des fonctions publiques auxquelles sera amené le futur citoyen ou 2/ tout ce qui se montrera nécessaire pour des métiers : le marchand ne doit pas être trompé sur la qualité de la marchandise comme de ses comptes, les nouvelles machines ne doivent pas leurrer quant à leur fonctionnement et leurs ressorts. La chimie, l'arithmétique et la mécanique sont ainsi des voies à privilégier dans les études scientifiques qu'il propose.

Condorcet indique qu'il est important de maintenir l'égalité des citoyens en offrant aux familles les plus démunies des bourses pour que les élèves de mérite puissent poursuivre leurs études. C'est le début de la méritocratie républicaine, réalité ou idéologie qui reste d'actualité au XXI^e siècle. Condorcet écrit lors de la révolution française :

« La puissance publique n'aurait pas rempli le devoir de maintenir l'égalité et de mettre à profit tous les talents naturels, si elle abandonnait à eux-mêmes les enfants des familles pauvres qui en auraient montré le germe dans leurs premières études » (p.87)

« on ne doit pas préférer seulement ceux qui ont montré de la facilité, mais ceux qui ont paru y joindre de l'application, un caractère heureux et les bonnes qualités de leur âge » (p.88)

Condorcet précise ainsi que la facilité ne suffit pas : il faut encore l'application et le bonheur dans cette réussite ; et ces bourses ne sont en rien déshonorantes, même les familles riches pourraient les solliciter.

Le troisième degré d'instruction, toujours dans le chef-lieu de département, montre le développement des connaissances du temps où Condorcet écrit. Il rappelle cependant que ces connaissances affinées feront le bonheur du citoyen qui pourra les cultiver librement et ouvrir son esprit à toute forme de curiosité. C'est là la recherche de savoir pour soi que l'intellectuel défend :

« Les sciences offrent un intérêt toujours renaissant, parce que toujours elles font des progrès, parce que leurs applications se varient à l'infini, se prêtent à toutes les

circonstances, à tous les genres d'esprit, à toutes les variétés de caractère, comme à tous les degrés d'intelligence et de mémoire. Toutes ont l'avantage de donner aux esprits plus de justesse et de finesse à la fois, de faire contracter l'habitude de penser, et le goût de la vérité. C'est dans la culture des sciences, dans la contemplation des grands objets qu'elles présentent, que l'homme vertueux apprendra sans peine à se consoler de l'injustice » (p.94)

Quel est le personnel dont a besoin Condorcet pour la réalisation de son plan d'instruction publique ? Qui sont ceux qui administreront ce nouveau système ? Condorcet écrit un chapitre sur les maîtres.

Pour justifier la nécessité d'une fonction permanente de maître, Condorcet commence par quelques remarques sur la psychologie de l'enseignant :

« La fonction d'enseigner suppose l'habitude et le goût d'une vie sédentaire et réglée ; elle exige dans le caractère de la douceur et de la fermeté, de la patience et du zèle, de la bonhomie et une sorte de dignité ; elle demande dans l'esprit de la justesse et de la finesse, de la souplesse et de la méthode. » (p.97)

La compétence de l'enseignant ne s'acquiert que par l'usage et doit donc être une fonction qui occupe toute une vie pour être sans cesse perfectionnée. Pour autant, Condorcet refuse l'idée d'un corps permanent qui serait voué à vouloir se reproduire et à défendre ses intérêts. On remarque ici que si l'auteur a une conception précise et juste de la psychologie de l'enseignant, mais que les conséquences qu'il en tire ne sont pas appliquées dans l'organisation actuelle du système éducatif : les enseignants sont aujourd'hui un corps de fonctionnaires et ils sont formés, avant l'expérience, par des écoles spécialisées (c'était les écoles normales depuis le 18ème siècle, qui sont devenues des instituts au sein des universités délivrant un diplôme de grade de master : les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation).

Les maîtres, pour Condorcet, doivent être capables d'exercer tous types de charges et fonctions publiques, mais aucune d'entre elles ne doit les occuper sur le long terme : ils doivent entièrement se consacrer à leur vocation d'enseignant. Et Condorcet, dans un esprit révolutionnaire

qui débouchera sur la laïcité de l'enseignement, insiste sur la nécessité de séparer les maîtres de toute fonction ecclésiastique. Il écrit « C'est surtout entre les fonctions ecclésiastiques et celles de l'instruction qu'il est nécessaire d'établir une incompatibilité absolue ». Il se montre très dur avec les religions, du moins celle qui a sous les yeux (le catholicisme), en dénonçant une série d'allégories sur de frustes croyances déistes, qui nuisent à la compréhension éclairée et rationnelle des faits et ne cherche qu'à manipuler le peuple le maintenant dans une ignare obscurité.

Mais ne développons pas outre mesure cette partie de son œuvre, qui entre en résonance avec la loi de 1905 sur la séparation des églises de l'État et des questions actuelles liées à l'islam qui représente une proportion significative des enfants scolarisés en France : les arguments de Condorcet pourraient paraître décalés et anachroniques sur cette question politiquement et moralement sensible.

Précisons simplement que Condorcet imagine aussi une fonction d'inspecteur des études, qui aura bonne fortune puisque l'éducation nationale comporte une inspection pédagogique académique ainsi qu'une inspection générale, toutes deux chargées de la surveillance et du bon fonctionnement de l'ensemble du système. Là où Condorcet assigne à l'inspecteur des études une fonction de surveillance des bibliothèques, des cabinets d'études, et de la salubrité des écoles ; les inspections modernes se divisent entre une inspection académique chargée de vérifier le bon fonctionnement des établissements et une inspection générale qui produit des rapports d'orientation de l'administration pour le compte du ministre. Il encourage enfin la création de sociétés savantes de chef-lieu, pour favoriser le développement des sciences et des lumières dans chaque département.

Condorcet détaille pour beaucoup les processus de recrutement des différents agents de son système. Les maîtres sont choisis par une élection et ce qui peut préfigurer le concours d'aujourd'hui, pour leur capacité et leurs vertus morales ; les inspecteurs sont issus des sociétés savantes, qui ne demandent pas les mêmes qualités de persévérance et de pédagogie mais de plus intenses efforts scientifiques. Tous deux sont séparés de ce qu'il nomme les économistes, c'est-à-dire

les intendants s'assurant de la bonne marche économique de l'institution et qui n'ont pas la dignité du savant. On remarque ici que la nouvelle gestion publique met aujourd'hui au contraire à l'honneur les qualités de manager du chef d'établissement qui s'élève par ces compétences spécifiques au-dessus de ses pairs enseignants. L'époque a changé de regard sur ces fonctions de direction.

Après la description du système d'enseignement pour les enfants, Condorcet écrit un troisième mémoire sur l'instruction commune pour les hommes. Cette instruction peut se glisser dans les moments de loisirs que tout homme a dans sa vie active. Pour Condorcet le loisir n'est pas l'oisiveté mais la possibilité de faire autre chose. Il écrit par exemple :

« Pour des hommes occupés, la plupart, de travaux corporels, le jour de repos peut être aussi un jour d'étude ; car le repos vraiment salutaire ne consiste pas dans la nullité absolue, mais dans le changement d'action. L'homme qui a travaillé toute la semaine à un ouvrage pénible se délasse lorsqu'il exerce son esprit, comme le travail du corps reposerait le savant fatigué par de trop longues méditations » (p.135)

L'instruction qu'il offre pour tous les adultes, voire le devoir d'instruction qui n'est autre que la formation professionnelle contemporaine, a un programme vaste pour Condorcet :

1° les connaissances politiques ; 2° la morale ; 3° l'économie domestique et rurale ; 4° les parties des sciences et des arts qui peuvent être d'une utilité commune ; 5° enfin, l'éducation physique et morale. (P.124)

Notons ici que, fidèle à son attitude vis-à-vis de l'éducation morale, il insiste sur le fait que la morale n'est pas un ensemble de préceptes à appliquer mais est une aptitude à réfléchir sur son propre comportement et à le comparer à celui des autres. On y retrouve le vivre ensemble contemporain. Par ailleurs, l'essentiel du programme comporte des connaissances utiles, soit aux professions, soit à la vie de citoyen engagé en politique.

Quelle méthode pédagogique sera à appliquer pour l'éducation des adultes ? Quelle est ce que l'on appellera, dès le début du XXe siècle, son andragogie ?

« La méthode d'exposer une découverte n'est pas la même pour le savant auquel on veut la faire connaître et pour le praticien qui doit l'employer. Ce dernier n'a besoin de connaître que les moyens et les résultats, l'autre veut surtout savoir comment ces moyens ont opéré, comment les résultats ont été produits » (p.129)

Condorcet insiste sur l'apprentissage des façons d'apprendre. Apprendre à apprendre est déjà une de ses préoccupations même si, à l'époque, il s'agit surtout d'apprendre à lire et à chercher dans les livres les réponses à ses questions. Apprendre à bien lire, à compléter un livre par un autre, par exemple un dictionnaire, est fondamental dans le projet de Condorcet. Si l'éducation nationale se pose les mêmes questions aujourd'hui, le contexte a évolué avec Internet et les nouvelles façons d'apprendre liées aux technologies informatiques. La notion de ressource pédagogique peut nous servir de transversalité entre les deux époques. Condorcet pense ces ressources en termes de livres choisis auxquels il consacre un chapitre : les ouvrages nécessaires à l'apprentissage. Il liste les livres liés aux éléments d'enseignements fondamentaux de son programme, puis les livres d'histoire, et enfin les dictionnaires, journaux et almanachs qui complètent la lecture quotidienne. Il va jusqu'à préciser la liste des auteurs que la puissance publique doit financer, et nous notons qu'il écarte les romans qui ne sont pas fondamentaux à ses yeux.

Les ressources pédagogiques sont aussi, pour lui, les cabinets d'études et de curiosité où l'on peut s'instruire par l'observation de plantes et de machines. C'est aujourd'hui l'ensemble des musées qui s'inscrit dans cette lignée et qui entretient d'étroites relations avec les établissements d'enseignement : les professeurs sont amenés à les utiliser dans leurs projets pédagogiques. N'oublions pas que la Révolution est aussi le moment de fondation du Conservatoire national des arts et métiers , à partir des cabinets de curiosités sur le fonctionnement des machines et automates, mais aussi celui du Muséum national d'histoire naturelle, avec ses enseignements d'État sur la faune et la flore. Condorcet demande à ce que chaque département ait son propre cabinet, spécialisé dans ce qui est localement le plus développé.

Enfin, contrairement Rousseau, il voit dans les spectacles et les fêtes autant d'occasions de s'instruire. Il faut :

« user de ces moyens pour rappeler fortement des époques sur lesquelles il est utile de fixer l'attention des peuples, pour nourrir en eux, pour y exciter jusqu'à l'enthousiasme les sentiments généreux de la liberté, de l'indépendance, du dévouement à la patrie ; enfin, pour graver dans les esprits un petit nombre de ces principes qui forment la morale des nations et la politique des hommes libres » (p.149)

Au-delà des fêtes nationales, dont la République sera friande et qui auront tendance à supplanter celle de l'église, il encourage les spectacles par des pièces de théâtre et compose même un nouveau genre dramatique plus à même de marquer les esprits par la simplicité des tableaux et la force des évocations. Nous sommes loin de la méfiance de Rousseau envers la facticité des sentiments. De fait, aujourd'hui, l'activité théâtrale et dramatique est valorisée par le système d'enseignement, que ce soit en tant qu'acteur dans les premières classes, ou encore de spectateur et commentateur quand l'esprit critique, venant avec l'âge, le permet.

Condorcet détaille les marches militaires, les hymnes, les lettres qui décrivent la morale de différents peuples et aiguisent le jugement, les fêtes qui rappellent les grands moments de la patrie, comme autant de moyens de s'instruire.

C'est ainsi qu'il achève ses deux mémoires sur l'instruction des enfants puis sur celle des hommes adultes. Il conclut son ouvrage par deux autres mémoires qui reprennent le découpage non pas selon le temps de la croissance (enfants puis adulte) mais selon la place dans le système des connaissances (les professionnels et les savants).

L'instruction des professionnels et des savants

Condorcet a une vision systémique des professions et des éducations y qui sont propres. Il commence par diviser en deux le champ du travail, selon le bien commun ou particulier que visent

les professions publiques (science militaire, art de guérir et de construire — mais pas la théologie ni la jurisprudence, l'État se devant de lois compréhensibles immédiatement) et professions privées (en très grand nombre). L'État se doit de fournir une éducation aux deux. Dans les professions privées il distingue plusieurs types de métiers et y associe la formation qui y mène. Il fait de même pour les professions publiques. Il précise, à chaque fois, la tournure d'esprit et les capacités qui sont nécessaires pour recevoir cette éducation et exercer ce métier. Économiste avant l'heure, il étudie l'emploi en France, il pense la formation professionnelle dans un souci d'efficacité. Il précise à la page 170 :

« Un homme préparé par une bonne théorie acquiert en une année d'exercice plus que dix années d'une pratique routinière n'auraient pu lui donner »

La richesse de la société dépend de ses performances économiques et donc de son éducation. L'éducation n'est pas pour Condorcet qu'une affaire de loisirs (quoiqu'il encourage le dessin et la musique pour sensibiliser au beau) ou de savants : elle est utile à toute la nation pour son bon fonctionnement. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que Condorcet pense une république de savants, guidée par une aristocratie scientifique. Il écrit :

« Les hommes de génie qui aiment mieux éclairer leurs semblables que les gouverner, qui ne veulent commander qu'au nom de la vérité, qui sentent que plus les hommes seront instruits plus ils auront sur eux de pouvoir, qui ne craignent pas d'avoir des supérieurs, et se plaisent à être jugés par leurs égaux ; ces hommes ne peuvent être que très rares, et ceux que l'élévation de leur âme, la pureté de leurs vues, l'étendue de leur esprit placent à côté d'eux sont encore en petit nombre » (p.167)

La formation aux sciences parachève donc l'ouvrage et constitue le cinquième mémoire présenté par Condorcet. Il précise à la page 184 :

« l'instruction relative aux sciences. Cette dernière partie de l'enseignement public est destinée à ceux qui sont appelés à augmenter la masse des vérités par des observations ou par des découvertes, à préparer de loin le bonheur des générations futures ; elle est nécessaire encore pour former les maîtres »

Ici, le langage doit être particulièrement précis, les maîtres peuvent choisir leurs livres et s'attachent à montrer les résultats des inventions anciennes ainsi que quelques procédés modernes de découverte scientifique. Ceci n'est possible que grâce à la multiplication des sociétés savantes et des projets tels qu'un tableau exhaustif des connaissances humaines. Projet auquel Condorcet s'attachera lui-même et qui prolonge *l'Encyclopédie*.

On insistera jamais assez sur l'importance de ces cinq mémoires pour l'histoire de l'administration éducative française. Un siècle plus tard, Émile Durkheim réfléchira à ce même système, depuis l'intérieur, en élaborant une philosophie et une sociologie de l'éducation depuis la première chaire de science de l'éducation en Sorbonne. Il aura une activité réflexive disséminée dans plusieurs ouvrages que nous allons présenter.

Durkheim et ses réflexions sur le système éducatif

Pour décrire les penseurs de la modernité éducative, nous sommes partis du philosophe de l'éducation Jean Jacques Rousseau, qui écrit une fiction sur un élève imaginaire et pose par là-même de grands principes encore valables aujourd'hui. Ce parce qu'ils sont réalisés lors de la Révolution française par l'action politique de Nicolas de Condorcet, qui fonde le système éducatif républicain. Un siècle après, au tournant du 19e et 20e siècle, Émile Durkheim pense ce système et le réfléchit de l'intérieur. Il est le premier titulaire d'une chaire de science de l'éducation en Sorbonne et prépare les futurs enseignants au concours de l'agrégation en les formant à l'histoire du système éducatif français et au rôle quasi-religieux qu'y joue la philosophie. Durkheim réfléchit aussi aux autres systèmes parallèles, celui en vigueur en Allemagne et l'enseignement de la philosophie. Si Durkheim cite et commente Rousseau dans ses propres cours — nous détaillerons comment — il est aussi un fondateur de l'anthropologie de l'éducation, discipline vivante en

sciences de l'éducation françaises dont nous proposerons quelques développements issus de nos propres recherches.

Actualité de Durkheim en sciences de l'éducation

Émile Durkheim (1858–1917) fait actualité en sciences de l'éducation à bien des égards. Nous avons récemment commémoré les 100 ans de sa disparition. Ceci, par exemple, à travers le projet de livre coordonné par Marie-Louise Martinez aux presses universitaires de Rouen Le Havre, dans la collection « Penser les valeurs en éducation et formation », intitulé : *L'héritage de Durkheim pour l'éducation, cent ans après sa mort*. Nous avons contribué à ce projet d'ouvrage et cette partie du cours est un développement d'un de nos chapitres du livre.

On sait qu'Émile Durkheim est fondateur en sciences de l'éducation, puisque une chaire consacrée à la sociologie de l'éducation en Sorbonne lui a été attribuée en 1906. Si l'institutionnalisation d'une licence en sciences de l'éducation date de l'après seconde guerre mondiale, au moment de l'explosion des effectifs estudiantins et des sciences humaines qui absorbent une partie de cette croissance, la science de l'éducation (qui s'écrit alors au singulier) naît avec Durkheim une cinquantaine d'années auparavant. Cela fait donc près de cent quinze ans qu'Émile Durkheim a participé aux fondements de la science de l'éducation. Cette institution fait mémoire et maintient son nom en permanence dans l'actualité des sciences de l'éducation.

Textes

Émile Durkheim est aussi souvent connu comme fondateur de la sociologie, au travers de son ouvrage *Les règles de la méthode sociologique*, où il affirme comme principe qu'il faut « expliquer le social par le social ». Cette tautologie renvoie à un principe explicatif nouveau à la fin du XIXe

siècle, introduit par Auguste Comte, et qui laisse une place importante à autrui, le groupe et la société, comme objets d'étude, à la fois comme phénomènes et sources causales.

Par exemple, son ouvrage sur *Le suicide*, a recourt à cette perspective pour expliquer un taux de suicide important par le concept d'anomie, c'est-à-dire un défaut de régulation sociale. Deux autres grands livres de Durkheim, que nous utiliserons dans ce cours, sont *Éducation et sociologie* d'une part, et *L'éducation morale*, d'autre part. Nous sommes-là au cœur de ce que l'on appelait à l'époque « la science morale et politique », ancêtre des sciences humaines. Durkheim y montre l'importance du social pour l'éducatif. Il y écrit en 1922 « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération », c'est la tradition des anciens léguée aux nouveaux..

Émile Durkheim écrit une série d'articles qui comparent l'éducation, dont l'éducation à la philosophie, à travers différents pays et époques. Il étudie par exemple la formation à la philosophie en Allemagne, l'évolution de la préparation à l'agrégation de philosophie en France, la vie universitaire à Paris, etc. Un ouvrage majeur est *L'évolution pédagogique en France*, un cours de préparation à l'agrégation de philosophie qui est publié plusieurs fois et qui retrace l'histoire éducative française depuis ses origines. Cet ouvrage a été lui-même un des sujets d'études pour le concours d'une agrégation de sciences sociales dans les années 1990. C'est dire toute son actualité et son importance. Si ce texte est plus long que les articles précédemment évoqués, il reste très facile d'accès et est une agréable lecture d'histoire de l'éducation¹, aussi nous vous recommandons en priorité celui-ci si vous devez choisir un ouvrage à lire en complément du cours.

L'œuvre d'Émile Durkheim est riche et foisonnante, on peut en lire une grande partie sur le site des classiques de sciences sociales de l'université du Québec à Montréal : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/durkheim.html. Nous vous recommandons vivement, dans le cadre de ce cours, d'aller puiser à cette source d'information des lectures

¹ L'ouvrage de Durkheim est cependant daté et la référence aujourd'hui sont les études de Jacques Verger, comme son *Histoire de l'université depuis le XIIIe siècle*.

complémentaires. Vous pourrez notamment vous reporter à nos citations en remontant de la bibliographie vers le texte original en ligne.

Contextes

Émile Durkheim entre en résonance avec la politique de la période à laquelle il écrit son œuvre. Issu d'une famille de rabbins sur six générations, il fait des études de philosophie à l'École normale supérieure, au moment où Ferdinand Buisson, après Jules Ferry, prépare les lois sur la laïcité qui seront formalisées par la séparation de l'Église de l'État en 1905.

Nous sommes-là à une période clé de l'histoire des idées, que nous appellerons *l'apothéose de la philosophie*, car la discipline s'éloigne, voire s'oppose, à la théologie et à l'idée même de Dieu : c'est une apo-théose. Des auteurs comme Maurice Blondel à Aix-en-Provence, Émile Durkheim à Paris, ou encore Henri Bergson, qui sera professeur au collège de France, écrivent sur le fait religieux dans une perspective critique, et parfois en opposition avec les institutions ecclésiastiques et théologiques. Ils sont marqués et portés par les injonctions politiques de leur époque et se montrent critiques vis-à-vis des institutions matérielles et idéelles.

Évidemment, eu égard aux origines familiales d'Émile Durkheim, ceci prend une dimension encore plus importante dans son œuvre. On retiendra ainsi l'ouvrage majeur *Les formes élémentaires de la vie religieuse* où il prend comme matériau les premières religions des tribus australiennes. Il y fait œuvre d'anthropologue, en s'appuyant sur des récits ethnographiques, à la manière de son propre genre Marcel Mauss qui est une figure emblématique de l'ethnologie.

Émile Durkheim pratique l'anthropologie comme aux temps coloniaux, c'est-à-dire en étudiant les terrains exotiques des peuples dits alors primitifs. Pourtant, ce qu'il écrit sur l'éducation en Allemagne ou même en France, a aussi recourt à du matériau ethnographique. C'est cette anthropologie de l'éducation-là que nous verrons dans ce cours. Si le courant dominant retient chez Émile Durkheim le sociologue de l'éducation, nous prenons le parti d'en faire le fondateur de

l'anthropologie de l'éducation. Mais revenons, avant cela, au Durkheim philosophe et à ses positions en matière d'éducation morale.

Durkheim et la philosophie comme éducation

Avant de reprendre la thèse d'un Durkheim anthropologue ou sociologue de l'éducation, décrivant les institutions de son temps, voyons comment l'intellectuel, au siècle de *l'apothéose de la philosophie* conçoit l'éducation par la philosophie.

Nous allons procéder en deux temps, par une thèse et une antithèse, où l'on montrera que l'éducation selon Durkheim est, paradoxalement, à la fois morale et amoral. Le chapitre sur l'anthropologie de l'éducation peut tenir lieu de synthèse, où l'on verra que l'éducation est toujours relative aux mœurs, c'est-à-dire qu'elle peut être potentiellement immorale.

Une éducation morale au siècle de l'instruction publique

On sait qu'Émile Durkheim écrit à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, alors qu'un ministère de l'instruction publique définit les grandes lignes de l'enseignement sur tout le territoire national. Le choix du nom de ce ministère remonte à la révolution française, où un débat avait lieu entre les tenants d'une éducation et ceux d'une instruction.

On trouve des traces de ce débat dans l'œuvre du philosophe Condorcet. Les partisans de l'éducation demandent une éducation morale, civique, citoyenne, qui apprenne les mœurs et les bonnes façons à la nouvelle génération : l'éducation — ce sont des principes de conduite et de savoir-vivre en société. À l'opposé, les tenants de l'instruction veulent être neutres en matière morale et ne donner à la jeune génération que des savoirs scientifiques : physiques, biologiques, chimiques, etc. Condorcet est du parti de l'instruction et c'est celui-ci qui s'impose après la

révolution française, avec la mise en place d'un ministère de l'instruction publique. Ce sont les sciences, dites aujourd'hui dures, qui ont le dessus.

Émile Durkheim, lui, se range du côté de l'éducation morale. On sait que la religion est très critiquée en son temps ; l'éducation, et en particulier la philosophie, devant alors prendre sa place pour assurer l'éducation morale des élèves de la nation. Émile Durkheim écrit en 1895 :

« le professeur de philosophie devait se contenter de dégager de toutes les religions et de toutes les doctrines les propositions qui leur sont communes, qui sont l'objet d'un consentement universel, pour en faire un système impersonnel ».

En se basant sur le matériau de différentes religions du monde entier, des plus élaborées comme certains monothéismes multi-séculaires aux plus frustrés comme celles des sociétés archaïques d'Australie, le professeur de philosophie doit éduquer sa classe pour en extraire les meilleurs principes moraux possibles. Il propose un système de pensée et de conduite et ses élèves doivent de même être capables de puiser à ce matériau.

On voit ici une conception de la laïcité (de *laïos*, « le peuple », en grec ancien, par opposition aux clercs d'Église peu à peu remplacés par des penseurs d'État) qui est originelle dans les débats sur la séparation entre l'Église et l'État. On y trouve un pluralisme et une diversité qui a encore cours quand on prend les manuels contemporains des auteurs sur la laïcité : Baubérot J., 2017, *Parlons laïcité en 30 questions*, La documentation française (<https://b-ok.cc/book/2950542/260d6d>).

Pour Durkheim, au-delà d'éduquer l'élève à un idéal absolu de l'homme, il faut former des personnes adaptées aux mœurs de leur époque, et plus particulièrement encore à celles de leur groupe social et aux fonctions professionnelles qu'ils auront à y accomplir. L'éducation de Durkheim est à la fois une formation initiale générale, ou éducation morale ; et à la fois une formation spécifique qui vise à adapter l'élève aux mœurs de son métier.

L'éducation ainsi relativisée et spécialisée s'appuie cependant sur des constantes : le sens du collectif, le respect de l'autorité de la règle et la discipline nécessaire pour la maîtrise de soi. Ainsi il écrit dans un ouvrage posthume daté de 1934 :

« La morale détermine, fixe, régularise les actions des hommes, elle suppose chez l'individu une certaine disposition à vivre une existence régulière, un certain goût de la régularité. ».

Glissant d'une sociologie générale de l'éducation, toujours relative aux mœurs, à la psychologie de l'enfant et de l'étudiant, il développe une idée de l'homme libre chère aux républicains depuis la révolution française : « être libre ce n'est pas faire ce qui plaît, c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir » (Durkheim, 1922). C'est-à-dire être doté d'un sens moral de l'auto-détermination et de l'autorégulation, ou autonomie.

Il existe donc deux types d'éducation morale chez Durkheim : l'éducation à la Morale comme principe de régulation de vie, et l'éducation aux morales propres à un métier. Pourtant, nous allons le voir, Émile Durkheim est un lecteur attentif de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau. Et par cette lecture il consent à une éducation amoral.

Durkheim lecteur de Rousseau : la pédagogie amoral d'Émile

Pour saisir l'importance de Rousseau aux yeux de Durkheim, nous nous appuierons essentiellement sur un cours qu'il a professé et dont on trouve la trace ici : Durkheim E, (1918), « 'La pédagogie' de Rousseau. Plans de leçons » *Revue de métaphysique et de morale*, n26, pp. 153-180. Paris (http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_7/pedagogie_de_rousseau.pdf). On sait par ailleurs que Durkheim a aussi fait un cours sur le *Contrat social* de Rousseau, mais nous n'aborderons pas en détail cette lecture-là : tout comme *De l'origine de l'inégalité parmi les hommes* et son mythe du bon sauvage, ces autres ouvrages constituent un cadre invisible à la lecture de l'*Émile* par Durkheim.

La vision d'ensemble de la lecture de l'*Émile* par Durkheim est celle du fait premier de la découverte, ou encore de ce que l'on appelle aujourd'hui l'expérience. Durkheim cite Rousseau pour indiquer que « vous ne serez point maître de l'enfant si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure » (Durkheim, 1918, p.25) : expérientiel avant le terme, il indique que toute leçon doit être tirée de l'expérience de l'enfant, et non d'une transmission verbale par trop artificielle. L'environnement est le média à contrôler pour guider son apprentissage. Durkheim reprend à Rousseau un caractère manipulateur qui cherche à guider l'enfant par la force des choses, en modifiant soi-même ces choses qui vont l'orienter. L'action de l'éducation est indirecte.

Suivant Rousseau, il indique dès le début du cours qu'« il faut prendre la nature pour guide » : la « leçon de choses » est primordiale, c'est l'éducation à la nature par l'expérience et la découverte. Le maître et son élève ont alors une relation particulière, l'un préparant le terrain pour l'autre, afin que l'apprenant puisse découvrir par lui-même les secrets de son environnement, sous l'œil bienveillant du tuteur.

La métaphore éducative d'usage est ici celle du séminaire, ou les semences de bonnes idées sont éparpillées sur le terreau fertile de l'esprit de l'élève encore jeune. Ces idées germeront plus tard, à l'âge mûr, et l'amèneront à pousser, grandir, jusqu'à fleurir et lui-même être producteur de graines. Le tuteur aide aussi l'élève dans cette croissance personnelle en veillant à ce qu'il pousse droit, exposé à la lumière. Si Rousseau file abondamment la métaphore de la nature et du jardin dans ses ouvrages, ce n'est pas le cas de Durkheim qui ne reprend pas cette aspect-là, littéraire, bien que les mêmes idées s'y retrouvent.

Rousseau voulait éduquer son élève imaginaire Émile pour le préparer au métier de menuisier. Une autre métaphore est donc celle du tour de main, où le maître façonne l'élève, comme le ferait un artisan avec l'objet qu'il fabrique. C'est cet art même qui constitue la pédagogie, action de guider (au sens étymologique), façonner, faire grandir l'enfant.

Ainsi Durkheim définit la pédagogie comme une théorie pratique : « La pédagogie est quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de

pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par-là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. (...) Elle est une théorie pratique. » (Durkheim, 1934, p.8). Observation et action sont donc entremêlées mais distinctes en matière d'éducation. La pédagogie est tout autant un ensemble de connaissances qu'un ensemble de savoir-faire, ce sont des savoirs d'action.

Concernant la pédagogie, la « théorie pratique », Durkheim cite Rousseau de *L'Émile* : « En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme ; tout ce qu'un homme doit être » (Durkheim, 1918, p.8). Le pédagogue agit par ses « mains », il façonne l'enfant pour l'aider à devenir l'idéal éducatif que toute société se fait de l'homme. C'est donc une éducation amoral dans le sens où elle est universelle et non dépendante des mœurs de telle ou telle société, ou métier.

Déroulons à présent le cours de Durkheim sur la pédagogie de Rousseau, leçon par leçon. Dans la première leçon, Durkheim cite Rousseau pour insister sur le caractère général et universel, que nous appellerons amoral, de l'éducation. Il s'agit d'éduquer non pas un homme à une fonction sociale dans une époque (c'est le projet de Durkheim) mais l'homme général et neutre, tel que celui du contrat social qu'imagine Rousseau. « Il faut donc généraliser nos vues et considérer dans notre élève l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine ». (Rousseau, *Émile*).

Or, le postulat rousseauiste, suivant le mythe du bon sauvage exposé dans *De l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, est que l'homme est bon. Sa nature est paisible et il est naturellement doux et agréable. Il faut donc laisser l'homme aller à ce penchant naturel et ce malgré quelques faiblesses. Ce sont ces faiblesses qui l'éloignent de l'harmonie avec la nature. Le rôle de l'éducateur est de faire grandir l'homme en harmonie avec son environnement.

Pour cela, il faut chercher l'enfant dans l'enfant, et non l'homme dans l'enfant, il faut étudier ses élèves : « Les Plus sages... cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est

avant que d'être homme... Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car, très assurément, vous ne les connaissez point. » (Émile.). La pédagogie de Jean Jacques Rousseau, remarque Émile Durkheim, est une pédagogie psychologique, presque scientifique : il faut connaître son élève avant d'essayer de lui apprendre quelque chose. Cette vision de la pédagogie est extrêmement moderne et sera fondatrice pour tous les développements des sciences de l'éducation dans leur aspect contemporain.

Dans la deuxième leçon, p. 14, Durkheim cite Rousseau pour faire sentir à l'élève le poids de la nécessité sur les épaules de l'humanité :

« Qu'il (l'enfant) sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie ; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes ; que le frein qui le retient soit la force et non l'autorité. ».

Pour lui apprendre à vivre en harmonie avec la nature, il faut aussi que l'enfant connaisse les contraintes de la nature et ses exigences, qu'il les éprouve et les découvre par lui-même.

Cette contrainte de la nature amène Rousseau à montrer que la douleur est nécessaire pour apprendre. La douleur est naturelle et importante, elle permet l'endurcissement sous forme d'une éducation négative et corrective. C'est l'erreur d'Émile qui lui apprendra, à ses dépens, ce qui l'éloigne de l'harmonie avec la nature. Durkheim cite alors Rousseau :

« Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants ; elle enduret leur tempérament par des épreuves de toute espèce ; elle leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur... Presque tout le premier âge est maladie et danger. »

On touche ici à une définition de la liberté qui est commune à Durkheim et Rousseau : est libre celui qui fait non pas ce qu'il veut mais ce qu'il peut. La liberté est située, contrainte et les pouvoirs d'action limités. Il faut donc éduquer l'enfant pour qu'il prenne conscience de ses limites et puisse agir librement dans celles-ci, dans la nature et ses contraintes, selon ses propres penchants

naturels. Durkheim s'éloigne cependant de Rousseau dans sa définition de la liberté en y apportant l'idée d'une règle que l'on se fixe à soi-même et que l'on est capable de tenir pour se libérer du désir et des penchants naturels.

Rappelons qu'*Émile* doit devenir menuisier selon Jean Jacques Rousseau, qu'il doit apprendre peu, avec peu de mots, mais que ses connaissances découvertes dans la nature seront solides, elles seront bien à lui. Ainsi il faut viser à éduquer un homme raisonnable, mais non à éduquer par la raison, car cela supposerait que la raison précède l'éducation. Ce serait mettre la charrue avant les bœufs. Émile Durkheim cite l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau :

« Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable et l'on prétend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés. »

On sait par ailleurs l'importance du rite et des pratiques pour Durkheim, celles-ci façonnent le cœur (et donc les croyances qui en découlent) ; l'action précède la raison en matière d'éducation (*Cf. Les formes élémentaires de la vie religieuse*).

Dans la troisième leçon sur *L'Émile* de Rousseau, Durkheim poursuit en écrivant qu'il faut éduquer l'enfant par les choses : seule la force des choses peut lui faire apprendre ses limites, ses contraintes et comment vivre en harmonie avec la nature. Il ne faut pas de leçon didactique, pas d'opinions, pas de connaissances, seule l'expérience et le spectacle de la nature : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience. » Il faut préserver l'enfant de trop de connaissances superficielles et des préjugés des opinions : il faut « garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines. » C'est là le propre de ce que Rousseau appelle « l'éducation négative », qui est une absence de contraintes inutiles sur l'élève, celui-ci est préservé du superflu. Seules les contraintes nécessaires de la nature pèseront sur ses épaules. Le superfétatoire de la civilisation ne l'encombrera pas.

C'est là aussi une éducation sans moralité, amoral : elle doit se passer des châtiments qui sanctionnent traditionnellement l'écart aux bonnes mœurs, c'est à dire l'immoralité . C'est la nature qui éduque, l'erreur qui punit par ses propres conséquences, sans intervention du maître qui n'est là que pour contrôler l'expérience afin qu'elle ne soit pas tragique ou traumatisante :

« il ne faut jamais infliger aux enfants le châtimement comme châtimement, mais il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. »

Le maître n'est donc pas absent et ne laisse pas totalement sa place à la nature : il est là pour manipuler les choses sans que l'élève ne le voie. Le maître a une action sur l'environnement et c'est ce qui caractérise sa relation à l'élève :

« Qu'il (l'élève) croie toujours être le maître et que ce soit vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plait ?... Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. » (Rousseau, *Émile*, cité par Émile Durkheim).

Pour contrôler cet environnement, Rousseau préconise le village, la campagne où tout est naturel. Il fuit la ville et ses spectacles artificiels, car c'est un lieu de débauche et de vices (*cf.* sa prise de position dans la controverse des Lumières au sujet du théâtre de Genève). L'enfant imaginaire de Rousseau doit grandir, tel le bon sauvage innocent, pur et bon, dans un milieu naturel et préservé. Durkheim, lui, ne sera pas aussi radical dans l'exigence de l'environnement et son caractère naturel. Il ne se prononce pas sur la ville ou la campagne, ni sur l'usage des spectacles. C'est ce qui différencie Durkheim de Rousseau, au-delà de la question de la moralité.

Durkheim et l'anthropologie de l'éducation

On sait que Durkheim a vécu une vie droite et adaptée aux mœurs de son époque, on pourrait dire morale. Ce alors que Rousseau s'est vu reprocher de déposer ses enfants à l'église, alors qu'il écrivait un livre sur l'éducation. Rousseau voulait éduquer l'homme en général, amoral et loin de toutes mœurs spécifiques. Durkheim reprend beaucoup des idées de Rousseau, mais la moralité les différencie. Durkheim est adapté aux mœurs de son époque, Rousseau est amoral et s'en soucie peu.

Durkheim sait cependant le caractère relatif des mœurs et de la morale, il étudie donc les morales spécifiques et les institutions éducatives qui en dépendent comme situées dans une époque et un lieu. C'est en cela que Durkheim fait œuvre d'anthropologue de l'éducation, il s'éloigne de la philosophie générale et abstraite de Rousseau pour se plonger dans les spécificités éducatives de telle ou telle ethnie appartenant à l'humanité.

Nous allons présenter Durkheim comme anthropologue de l'éducation en deux temps : premièrement en questionnant la notion d'institution dans son œuvre, ensuite en le plaçant au fondement des travaux actuels sur les organisations éducatives.

Institution(s) ou organisations éducatives ?

Émile Durkheim est un spécialiste des institutions. La religion, la famille, l'État, etc. sont autant d'institutions générales qui façonnent le social. Elles sont rarement instituées de façon consciente, à l'image d'un contrat social tel que pensé par Jean-Jacques Rousseau ; elles émergent au contraire spontanément du social — en langage moderne elles sont auto-éco-organisées. C'est l'interaction quotidienne entre les hommes et les femmes qui font apparaître cet ordre spontané que l'on nomme « institution ». Les institutions de Durkheim ne sont donc pas instituées consciemment.

L'institution selon Durkheim est cependant instituante : c'est par elle qu'apparaît le statut, ou la place et le rang de tel ou tel agent social. L'institution institue, statue voir statufie. Elle fixe un ordre par le poids de la tradition et de l'habitude et chaque membre de la société est amené à y prendre position. Elle est une matrice qui organise le social.

On retrouve ici l'idée fondamentale de la thèse première d'Émile Durkheim *De la division du travail social*. Il différencie dans cet ouvrage deux types de sociétés : les sociétés à solidarité mécanique et les sociétés à solidarité organique. La société primitive à solidarité mécanique n'a pas d'institutions qui différencient et régulent le social, elle tient car tous se ressemblent, s'imitent et vivent ensemble sans grande séparation. La société moderne, à solidarité organique, fonctionne comme un organisme vivant, avec des organes qui travaillent ensemble de manière complémentaire. Un ordre différenciant et régulateur permet à chacun, selon l'organe social auquel il appartient, de fonctionner par complémentarité avec les autres. Les institutions sont autant d'organes qui permettent la solidarité du social.

L'éducation, au sens large, peut être vue comme une institution qui organise la société. Elle différencie et prépare ceux de tel ou tel métier, les boulangers étant complémentaires des avocats, chacun ayant sa place dans l'ordre d'ensemble et tous fonctionnant ensemble par l'échange de services et de biens. L'éducation est donc instituante — l'instituteur est ainsi celui qui institue. Elle n'est cependant pas instituée car elle émerge spontanément dans l'histoire de l'humanité : personne n'a jamais décidé de créer l'institution éducative de toute pièce à un moment donné. L'éducation chez Durkheim peut être vue comme une institution instituante (de solidarité organique) et non instituée (consciemment).

Cependant, chacun des dispositifs éducatifs spécifiques qu'étudie Durkheim (la préparation à l'agrégation de philosophie en France, l'enseignement de la philosophie en Allemagne, etc.) ne peut être appelé institution au sens durkheimien qui vient d'être énoncé. Là où l'analyse institutionnelle moderne en sciences de l'éducation traite ces établissements, ou agences, comme des

institutions éducatives, nous préférons le terme d'organisation éducative (que n'emploie pas Durkheim).

Le terme d'organisation, nous le verrons, est plus utilisé dans le monde anglophone et en sciences de gestion en France. Il peut désigner, une école primaire, une université, un rectorat, un ministère de l'enseignement, etc. On retiendra qu'il dérive du grec ancien *ergein*, c'est à dire le travail ou l'activité productive. Étudier, comme Durkheim, une organisation éducative, telle que l'enseignement de la philosophie en Allemagne, c'est étudier le travail éducatif, les hommes et les femmes organisés en société pour produire l'acte éducatif.

L'ouvrage le plus emblématique de Durkheim sur les organisations éducatives est *La vie universitaire à Paris*. Il est écrit à l'attention des étudiants étrangers, dont ceux des États-Unis, qui viennent à la capitale d'une grande nation coloniale de d'époque, riche en histoire académique, pour se former. Durkheim y décrit les différentes organisations éducatives que ces étudiants peuvent choisir pour se former. Il les guide dans le panorama éducatif de l'époque.

Ce livre est donc le complément de *L'évolution pédagogique en France* qui est un livre d'histoire. Il s'agit là, non pas de remonter aux racines de l'université, voire de l'éducation, mais de présenter la vaste superficie actuelle (au début du 20ème siècle) avec les différentes écoles, facultés et instituts qui existent. Ce livre est encore d'actualité à bien des égards et l'on y trouve des descriptions encore valables sur le projet pédagogique (l'idée pédagogique que vise l'établissement), les curricula (les cursus pédagogiques et les cours qu'ils proposent pour parvenir à cette idée pédagogique) et le décorum (les bâtiments et structures matérielles) de plusieurs établissements : langues orientales, école normale supérieure, faculté de lettres de La Sorbonne, etc. C'est un guide qui a fait date et qui permet de se replonger dans le Paris académique de l'époque, toujours vivant et dont nous héritons un siècle après.

Un exemple d'organisation éducative que décrit Durkheim dans cet ouvrage est l'université de Paris, qu'il définit, comme toute université selon lui, comme un « foyer de vie spéculative ».

Cette définition, qui était vraisemblable lors des fondements au 12ème siècle, et qui était peut être encore tenace au moment où Durkheim écrit, est-elle encore d'actualité ?

Les grandes écoles de la République fondées lors de la révolution française (Éns, Cnam, X, etc.) avaient déjà une visée professionnelle qui les éloignaient de la spéculation des facultés médiévales de philosophie et théologie (les facultés de droit et de médecine se voulaient professionnelles). Le 20ème siècle, surtout la seconde moitié, est celui de l'université massifiée et professionnalisée. Il s'agit de préparer le plus grand nombre à un métier, avec de fortes disparités entre des cursus dont l'excellence ne se mesure pas à la longueur des études mais par le choix de la spécialité et les usages personnels. Quelle place reste-t-il à la définition durkheimienne de l'université comme « foyer de vie spéculative » ? A-t-elle jamais été entièrement valable ? S'agit-il plus d'une perspective et d'un usage de l'université propre à une classe d'étudiants, qui s'éloignent de l'instrumentation de l'organisation éducative par les pouvoirs, dès l'époque médiévale, pour former des clercs ?

Entre institution pluriséculaire et organisation éducative contemporaine, l'université pose question à Durkheim, elle est un de ses sujets de recherche en anthropologie. Voyons ensemble la modernité de l'approche durkheimienne pour étudier les organisations éducatives.

Vers une anthropologie des organisations éducatives

Cette dernière partie est un essai pour montrer la modernité des travaux de Durkheim et leurs influences multiples sur l'anthropologie de l'éducation contemporaine et en particulier en France. Cette partie développe aussi l'extrait du livre de recherche précité, la lecture de ce chapitre vous permettant de réviser ces idées sous forme condensée et avec plus de citations d'appui dans le texte durkheimien.

Comme nous l'avons précédemment énoncé, le terme « organisation » éducative est préféré dans le monde anglo-saxon. C'est le cas du département de sciences de l'éducation de l'université

de Stanford, aux États-Unis, qui utilise l'analyse organisationnelle pour décrire les réalités du monde du travail, et en particulier du travail éducatif. La revue anglaise *Ethnography and Education*, avec sa conférence annuelle à Oxford, met aussi à l'honneur l'approche organisationnelle.

En France, les ethnométhodes, ou tout simplement l'ethnographie telle que l'utilisait Émile Durkheim dans ses écrits appuyés sur des observations de terrain, est employée par l'universitaire de l'université Paris 8 Alain Coulon pour décrire le métier d'élève. Les ethnométhodes consistent à décrire dans le détail et de façon littéraire les usages, les traditions, les habitudes, les sentiments, pensées et affections de tous les acteurs sociaux d'un groupe donné. On y montre par exemple les rites tels que le rite de passage de la diplomation en éducation. Le rite de passage permet de passer d'un statut à un autre par une épreuve, il est franchissement entre deux groupes sociaux d'une même ethnie. C'est un objet d'étude classique en ethnographie.

En France, Marie-Louise Martinez, anciennement à l'université d'Aix-en-Provence et aujourd'hui professeur émérite à l'université de Rouen, contribue à la recherche sur Émile Durkheim et l'anthropologie de l'éducation. Elle a dirigé deux numéros spéciaux de revues de sciences de l'éducation sur la thématique de l'anthropologie de l'éducation renouvelant les concepts ethnographiques (*Cf.* bibliographie) et est actuellement coordinatrice du livre sur Émile Durkheim.

Marie-Louise Martinez est attentive au phénomène de bouc émissaire et de violence à l'école. Cela peut trouver des échos dans la généalogie de la punition que propose Durkheim. Il s'agit à la fois de mettre de côté, séparer, ce qui doit être condamné et servir de contre-exemple.

« Aussi la forme principale de la punition a-t-elle consisté, de tous temps, à mettre le coupable à l'index, à le tenir à distance, à faire le vide autour de lui, à le séparer des gens honnêtes. » (Durkheim, 1934, p.123).

L'ethnologue de l'éducation est ici attentif à un phénomène qui peut avoir lieu en salle de classe comme dans un établissement, qui est très commun et qui sert à la régulation du groupe social. Ce phénomène de la punition, étudié par Durkheim comme fait anthropologique, se retrouve

chez Marie-Louise Martinez, après René Girard ou encore Michel Foucault dans la seconde partie du 20ème siècle.

L'anthropologie de l'éducation d'Émile Durkheim sert enfin de fondement à nos propres travaux sur l'anthropologie des organisations éducatives. C'est en nous appuyant sur les mêmes méthodes ethnographiques (observation-participante), en étudiant les mêmes sujets d'institutions ou organisations éducatives (université, école d'ingénieurs, centre national d'enseignement à distance, etc.), que nous avons construit notre programme de recherche.

Par exemple, l'article paru dans la revue *Éducation et socialisation* en 2019 « La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école » (accessible ici : <https://doi.org/10.4000/edso.5562>) se base sur des pratiques d'apprentissages et une année d'enseignement dans l'un et l'autre type d'organisations (grande école et université) pour aboutir à des descriptions ethnographiques comparant leurs pratiques en termes d'enseignements (contenus et supports), d'ingénierie de formation (les dispositifs) et de modes de professionnalisations des étudiants (selon leur profil). La comparaison de ces deux types d'établissements typiques en France permet de s'essayer à programmer leur harmonisation possible autour de coopérations territoriales face à l'individualisation des parcours de formation.

Second exemple d'anthropologie des organisations éducatives d'obédience durkheimienne, l'ethnographie d'un conseil d'administration universitaire pendant une année a permis de dégager un modèle conceptuel de : « professionnalisation conjointe » (article disponible ici : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472171/document>). Cette professionnalisation conjointe est l'apprentissage couplé de deux corps de métier qui découvrent et expérimentent ensemble chacun leurs pratiques en interaction avec l'autre. En l'occurrence ce sont les enseignants élus au conseil d'administration qui apprennent cette professionnalité particulière en interaction avec les représentants des corps ingénieurs et administratifs. Chacun découvrant au fil de l'année des sujets et un argumentaire qui se construit avec l'autre et vit avec le rythme et les tensions de l'établissement.

La méthode évolue cependant de l'observation-participante vers la participation-observante, les descriptions étant plus celles d'un professionnel réflexif qui s'acculture peu à peu à un nouveau terrain. Comme Durkheim, nous nous appuyons sur l'histoire pour situer l'université étudiée dans l'évolution multi-séculaire de l'université de Paris. Les descriptions ethnographiques sont donc complétés par des propos historiques.

Nous voyons ainsi que Durkheim est à l'origine de l'anthropologie des organisations éducatives, de l'anthropologie de l'éducation, voire de l'anthropologie. À titre d'élargissement conclusif, rappelons que le gendre de Durkheim n'était autre que Marcel Mauss, très connu pour son *Manuel d'ethnographie* et ses analyses de la magie. Les deux auteurs sont au fondement de l'anthropologie française.

Alors que les sciences humaines se développent et se massifient avec les facultés de lettres après la seconde guerre mondiale, et que l'anthropologie gagne de nouveaux publics post-coloniaux et des places institutionnelles, le structuraliste Claude Lévi-Strauss écrit :

« ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche » (Lévi-Strauss, 1958, p.388).

Nous reprenons cette vision pour indiquer que le travail durkheimien commence par une ethnographie d'une organisation donnée (un dispositif, une école, etc.), se prolonge par l'ethnologie d'un métier (enseignants, administrateur, etc.) et enfin aboutit à la vision la plus large et générale d'une anthropologie du secteur éducatif. Ce sont les trois phases ou trois moments d'une même perspective de recherche.

On remarque au passage que les terrains organisationnels modernes dans l'éducation nous éloignent des exotismes coloniaux qui trouvent leurs racines dans le mythe du bon sauvage et l'imaginaire de l'époque de Rousseau. Le travail de terrain moderne n'est plus un voyage vers les

pays chauds mais un billet d'entrée dans un conseil d'administration, ou plus souvent encore les réflexions méticuleusement notées sur un carnet de travail par un enseignant discret qui se fait par la même chercheur.

La dernière influence de Durkheim sur l'anthropologie moderne passe par le caractère total de l'analyse humaine : « il attribue, à côté de l'histoire et de la sociologie, une large place à la psychologie de l'enfant et à la psychologie sociale ou collective » (Filloux, 1994, p.52) . Marcel Mauss, comme le décrit Claude Lévi Strauss, reprendra cette approche par « fait social total » : « la notion de fait total est en relation directe avec le double souci (...) de relier le social et l'individuel d'une part ; le physique (ou physiologique) et le psychique de l'autre » (Lévi-Strauss, 1968, p.23).

L'observateur observant, avec ses états d'âme, est lui-même partie intégrante de l'observation. Durkheim, selon une méthode normée, donne les coordonnées du point à partir duquel il observe les réalités sociales. Aussi le savant doit-il présenter sa condition d'observateur dans les conditions d'observation pour mieux appréhender l'observé, individu pris dans le collectif, lui aussi avec son psychique, ou social intériorisé. C'est bien ce que fait Émile Durkheim lorsqu'il décrit le système d'enseignement de la philosophie en Allemagne : il le situe sans cesse en évoquant son point de vue de français – anticipant par-là les règles épistémologiques de l'éducation comparée. C'est un observateur situé et qui présente les limites de ses analyses. Il s'intéresse aux « manières de faire, sentir et agir » et dépasse le purement social pour entrer dans le psychisme avec ses affects, ses émotions et ses cognitions.

La totalité humaine ou anthropologique passe finalement par le sens du détail que nous avons mentionné dans la description des cours qu'il effectue. Aujourd'hui, un ethnologue de l'éducation comme P. Erny met en exergue d'un de ses livres majeurs une définition durkheimienne de la pédagogie pour ensuite écrire que l'ethnologie « a pour principal mérite d'attirer l'intérêt sur une foule d'aspects non formels, faiblement institutionnalisés, auxquels l'observateur n'est pas toujours attentif. », c'est-à-dire les signaux faibles éducatifs.

Bibliographie

Rousseau

Oeuvres de Rousseau

Émile ou de l'éducation, 1762

Texte complet en ligne dont sont extraites les citations du cours :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile.html

Autres œuvres dont s'inspire le cours :

Le contrat social, 1762

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/contrat_social.html

Discours sur les sciences et les arts, 1750

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/discours_sciences_arts/discours_sc_arts.html

Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1754)

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/discours_origine_inegalite/origine_inegalite.html

Commentaires

Billouet, P. (2003). « Rousseau peut-il comprendre Émile ? » *Le Télémaque*, 23(1), 133-148. <https://doi.org/10.3917/tele.023.0133>

Château J., *Rousseau : sa philosophie de l'éducation*, Vrin. Un des grands commentaires philosophique.

Worms, F. (2001) *Émile ou De l'éducation, livre IV*, Paris, Ellipses, 2001, p. 32. Ce livre est issu d'un cours, donné à l'École normale supérieure, pour l'agrégation de philosophie.

Cours filmés et podcast

<https://www.youtube.com/watch?v=FYu3Ro1AI88>

Introduction à la philosophie à l'hôpital : notions et textes - Autour de Rousseau 8 mars 2016

Conférences Frederic Worms

- <https://www.youtube.com/watch?v=3-oauyMhAxw>

Yale Courses, 6. Rousseau on State of Nature and Education

- <https://www.youtube.com/watch?v=KA823Q1q2Kw>

Rousseau et l'éducation 25 min

- <https://www.youtube.com/watch?v=bbN3V5iUu6g>

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) ou le rêve des origines – Une vie, une œuvre [1997]

Autres œuvres citées

Alain (1932) *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF, http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.html

Ariès, P. (2014) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Point Histoire

Balzac, H., (2006) *Illusions perdues*, Livre de poche

Boutinet, JP., (2010), *Grammaires des conduites à projet*, Puf

Diderot, D., (1706), *Le paradoxe sur le comédien* Gallimard Flammarion

Fénélon, (1995) *Les aventures de Télémaque* Folio Poche

Locke, J., (1963) *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : Vrin

Moretti F., (2019) *Le roman de formation*, Paris : éditions du CNRS

Reboul, O., (1992) *Les valeurs de l'éducation*, Puf

Schwartz, Y., (2000), *Le paradigme ergologique. Un métier de philosophe*. Octarès éditions

Stendhal, (2020), *Le rouge et le noir*, Le livre de poche

Wallenhorst, N., (2017), *Éduquer en anthropocène*, Éditions le bord de l'eau

Condorcet

Condorcet, 1791, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Édition Kindle Bibebook à partir de BNF Wikisources. Les citations du texte sont issues de cette édition.

Le livre que nous avons consacré à l'action historique du philosophe Condorcet est :

Marty, O., Amirault, R., 2020, *Condorcet and the Revolution of French higher education*, Springer. Key thinkers in education. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-43566-0>

Cette bibliographie est issue de notre livre sur Condorcet, nous avons extrait les ouvrages qui éclairent ce cours :

- Badinter E., 1988, *Condorcet : un intellectuel en politique*, Fayard Paris.
- Baker, Keith Michael, 1975, *Condorcet: from Natural Philosophy to Social Mathematics*, Chicago, London, University of Chicago Press, 1975 trad. fr. Condorcet : raison et politique, Paris, Hermann, 1988.
- Beaurepaire, 2004, *L'Europe des lumières*, Que sais-je ? PUF, Paris
- Belhoste, B., 2011. *Paris savant. Parcours et rencontres au temps des lumières*. 309p. Armand Colin. Paris.
- Belhoste B., 2009, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIXe siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*
- Belhoste B, 1992. « La Révolution et l'éducation. Dernier bilan ». In: *Histoire de l'éducation*, n° 53, 1992. pp. 41-51.
- Bouglé C., *L'école normale supérieure, d'où elle vient – où elle va*, Librairie Hachette, Paris
- Bourdieu, P., 1996, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Polity Press
- Buisson, Ferdinand, 1929, *Condorcet*, BNF Gallica

- Cahen L., 1904, « Condorcet et la Révolution française », In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 7 N°1, 1905. pp. 52-62;
- Callot JP, 1975, *Histoire de l'école Polytechnique. Ses légendes, sa tradition, sa gloire*, Stock, Paris
- Carlyle, 2006, *The French Revolution : a history*, Elibron Classic series
- Cassirer Ernst, 1966, *La philosophie des lumières*, Fayard, Paris
- Chapelain le C., 2010, « L'instruction publique de Condorcet. Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain », *Revue économique* 2010/2 (Vol. 61), p. 281-298. - Cheslay, 2006 [1884], *La convention nationale, son œuvre : 1792-1795*, BNF Gallica
- Chouillet AM (dir.), 1997, *Condorcet, homme des Lumières et de la Révolution*, Fontenay aux Roses, ENS éditions Fontenay / Saint-Cloud
- Collectif : Convention nationale. Comité d'instruction publique, 1792-1793. *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale* / publ. et annotés par M. J. Guillaume. 1891-1958., Gallica, BNF
- Conservatoire des arts et métiers, 2017, *Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, décisions et rapports relatifs à l'origine, à l'institution, à l'organisation et à la direction du conservatoire national des arts et métiers, et à la création des cours publics de cet établissement*, Forgotten Books, England
- Condorcet, 2014, *Œuvres*, LCI-Ebooks
- Condorcet, 2012 [1802], *Outlines of an historical view of the progress of the human mind*, Forgotten Books, Baltimore
- Condorcet, [1784], *Eloge de M. D'Alembert lu à l'Académie des sciences de Paris*, Kessinger Publishing, USA
- Corinne D., 2013, « L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières », *La Révolution française*

- Diderot, Denis, 1751, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, BNF, Gallica
- Dumazedier J. (dir), 1994, *La leçon de Condorcet, Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, L'Harmattan, Paris
- Eliard M., 1993, « Sociologie et éducation. De Condorcet à Durkheim ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 104, 1993. pp. 55-60
- Faccarello, 1993, « Du Conservatoire à l'École normale. Quelques notes sur A.T. Vandermonde (1735-1796), in *Cahiers d'histoire du CNAM n°2*, Paris
- Geoffroy Saint-Hilaire, 1849, *Lakanal, sa vie et ses travaux à la Convention et au Conseil des Cinq-Cents*, Gallica BNF
- Guillon, Édouard, 1901, *Lakanal et l'Instruction publique sous la Convention*, Gallica BNF
- Gursdorf G., 1964, *L'université en question*, Payot, Etudes et document, Paris
- Kintzler, C., 1987, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio Essais
- Le Gendre, Paul, 1886, *Les hommes de la révolution. Lakanal*, Gallica BNF
- Lemaître D., 2009, « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*
- Lukes, 2012, *Condorcet political writing*, Cambridge University Press
- Massot, 2012, *Condorcet, fondateur des systèmes scolaires modernes*, Québec.
- Nique C. Dumazedier J. (dir.), 1996, « La Leçon de Condorcet (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république) ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 115, 1996. Les collèges. pp. 126-129;
- Renaut A., 1995, *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*, Calman-Lévy, Liberté de l'esprit, Paris.
- Todorov, 2006, *L'esprit des lumières*, Robert Laffon, Paris.
- Veblen T., 2009, *The theory of the leisure class*, Oxford World's Classics
- Williams, 2004, *Condorcet and modernity*, Cambridge University Press

-Wright S., 1994, *Anthropology of organizations*, Routledge, New York

Durkheim

L'œuvre d'Émile Durkheim est riche et foisonnante, on peut en lire une grande partie sur le site des classiques de sciences sociales de l'université du Québec à Montréal : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/durkheim.html.

Anderson-Levitt, K. (2006). « Les divers courants en anthropologie de l'éducation ». *Education et sociétés*, no 17,(1), 7-27

Baubérot J., 2017, *Parlons laïcité en 30 questions*, La documentation française (<https://b-ok.cc/book/2950542/260d6d>).

Durkheim E., (1887), « La philosophie dans les universités allemandes » dans *Revue Internationale de l'Enseignement*, Paris

Durkheim E, (1895), « L'enseignement de la philosophie et l'agrégation de philosophie » *Revue philosophique*, n39, pp121-147. Paris

Durkheim É, (1976) [1900]. « Rôle des Universités dans l'éducation sociale du pays ». In: *Revue française de sociologie*, 1976, 17-2.

Durkheim, E., (1934) [1903], *L'éducation morale*, Paris : librairie Félix Alcan

Durkheim É, (1938) [1904], *L'évolution pédagogique en France*, Paris

Durkheim É, (1904), « L'élite intellectuelle et la démocratie », *Revue Bleue*, 5ème série, t.1, pp705-706

Durkheim E, (1918), *La vie universitaire à Paris*, Armand Colin Paris

Durkheim E, (1918), « 'La pédagogie' de Rousseau. Plans de leçons » *Revue de métaphysique et de morale*, n26, pp. 153-180. Paris

Durkheim E., (1922), *Éducation et sociologie*, Paris

Filloux, J.C., (1994), *Durkheim et l'éducation*, Paris : PUF, Pédagogues et pédagogies

Keck, F., Plouviez, M., (2008). *Le vocabulaire d'Émile Durkheim*, Ellipses, Paris

Legrand J.L (2003). « Place de l'anthropologie dans les Sciences de l'Éducation en France ». In: Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°31, 2003. « Anthropologie de l'éducation et de la formation », sous la direction de Francis Danvers et Régis Malet. pp. 5-17

Levi-Strauss C.,(1958), *Anthropologie structurale*. Paris : Plon

Martinez-Verdier M.L. (2004), « Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis », *Tréma* [En ligne], 23 | 2004

Martinez-Verdier M.L. (2005), « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines », *Tréma* [En ligne], 24 | 2005

Marty O., Amirault R. (2020), *Condorcet. The Revolution of French higher education*. Springer Briefs, Key thinkers in Education, UK.

Marty O, (2019), *Enseignements à distance. Anthropologies d'une organisation éducative*, Peter Lang. Suisse

Marty O., Wittorski R., 2019, « Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe ». *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, L'Harmattan, 2019, N° 51 (3), pp.97-112., (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02472171/document>)

Marty O., 2019, *La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2019, <[10.4000/edso.5562](https://doi.org/10.4000/edso.5562)>

Mosconi N. (1994). « Durkheim, sociologue de l'éducation ». Journées d'étude. 15-16 octobre 1992. In: *Revue française de pédagogie*, volume 109, 1994. pp. 149-151